

IDEOLOGIE UND UTOPIE
IN ERZIEHUNGSSTAATLICHEN KONZEPTIONEN

Winfried Süß

1973



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554604_0054

Druck- und Verlagsanstalt

Werner Blasaditsch · 89 Augsburg · Theodor-Heuß-Platz 3 · Telefon (0821) 25563

Printed in Germany

IDEOLOGIE UND UTOPIE
IN ERZIEHUNGSSTAATLICHEN KONZEPTIONEN

Historisch-kritische Untersuchung
im Problemfeld politischer Pädagogik

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Winfried Süß
aus München

1973

Referent: Prof. Dr. Fritz S t i p p e l
Korreferent: Prof. Dr. Richard S c h w a r z

Tag der mündlichen Prüfung: 25. 7. 1973



INHALT

1.	Einführung in die Fragestellung	7
1.1	Im Problemfeld politischer Pädagogik (Kontroversen: Pädagogische Selbständigkeit - Politische Funktionszuweisung - Politische Institutionalisierung)	8
1.2	Erziehungsstaatliche Konzeptionen (Phänomenbeschreibung - Begründung des historisch-kritischen Vorgehens - Auswahl der Entwürfe)	17
1.3	Ideologie und Utopie in Politik und Erziehung (Hypothesen über Gehalte und Strukturen - Optionen einer politischen Erziehung - Fragen einer kritischen Reflexion der Entwürfe)	25
2.	Ideologiekritik und utopische Intention - Kategorien theoretischen Denkens in Politikwissenschaft und Pädagogik	33
2.1	Ideologiekritik	35
2.11	Beiträge zur Begriffsgeschichte (Kritik des spekulativen Denkens - Kritik der theoretischen Legitimierung von Herrschaftsinteressen - Kritik der totalen Seinsgebundenheit des Denkens - Kritik der gnostischen Struktur moderner politischer Ideologien)	35
2.12	Die Genese ideologischen Denkens und Bewußtseins (Von der Befangenheit des Denkens zur Selbsttäuschung - Vom Systemdenken zur Dogmatisierung - Von der Faszination zur Manipulation)	39
2.13	Kriterien, Strukturen und Konstruktionselemente ideologischen Denkens (Formale Kriterien - Gnostische Strukturinhalte - Gnostische Konstruktionselemente)	43
2.14	Die Funktion der Ideologiekritik für eine politische Pädagogik	48
2.141	Kritik der ideologischen Ansätze pädagogischen Denkens (Subjektive Befangenheit - Dogmatischer Verfall - Gnostische Ansätze)	49
2.142	Kritik des politisch-ideologischen Erziehungsanspruchs (Deformation der Pädagogik - Instrumentalisierung der Erziehung)	52

2.2	Utopische Intention	55
2.21	Beiträge zur Begriffsgeschichte (Fiktionen vom besten Staat - Reflexion und Kritik sozial-politischer Utopien - Utopische Methode, Funktion und Intention als wissenschaftliches Denken)	56
2.22	Die Genese utopischen Denkens (Utopie als existential-ontologische Grundstruktur des Menschen - Schöpferische Phantasie, kritische Vorstellungskraft und spekulatives Experimentieren als Konstitutive utopischer Antizipation - Von der utopischen Antizipation zur Planung und Institutionalisierung)	62
2.23	Strukturen utopisch-intentionalen Denkens (Formale Kriterien - Struktur- und Konstruktionselemente sozialutopischer Entwürfe - Korrektur der Wirklichkeit und Verwirklichung der Möglichkeiten)	66
2.24	Die Intention utopischen Denkens in politischer Pädagogik (Die utopisch-intentionale Ausrichtung auf Zukunft - Die Auflösung utopistisch-ideologischer Positionen)	71
3.	Historische Entwürfe eines Erziehungsstaates - Darstellung und Analyse ihrer Grundlagen, Motive und Organisationsformen	76
3.1	Die erziehungsstaatliche Konzeption der Sozialutopien	80
3.11	Der zeit- und geistesgeschichtliche Kontext in den Entwürfen	81
3.12	Funktionen und Intentionen der Erziehung (Schaffung und Garantierung der Gesellschaft - Erziehung zum Mitglied der harmonischen Gesellschaft)	85
3.13	Die Organisation der Erziehung (Öffentliche Erziehung an Stelle von Familienerziehung - Allgemeine und gleiche Erziehung in geschlechtlicher Koedukation - Einheit von berufspraktischer und intellektueller Ausbildung - Lebenslange Bildung und Erziehung)	92
3.14	Kritik und Rezeption der sozialutopischen Erziehungsvorstellungen (Die Kritik in der Mätopie 'Brave new World' von A. Huxley - Identifikation und Qualifikation als problematische Ziele der politischen Bildung - Realisierungsversuche und Rezeption)	99

3.2	Fichtes Nationalerziehungsplan als erziehungs- staatliche Konzeption	106
3.21	Grundlagen, Voraussetzungen und Ansatzpunkte (Der zeitgeschichtliche Anlaß der "Reden" - An- satz der Nationalerziehung in Fichtes Geschichts- und Lebensphilosophie - Vorbilder der institutio- nellen und organisatorischen Konzeption)	107
3.22	Motive und Ziele der Nationalerziehung (Schaffung des neuen Menschen für eine neue gesell- schaftliche Ordnung - Erfüllung der staatlichen und nationalen Aufgaben - Vorbildhafte und antizi- pierende Realisierung der neuen Ordnung in National- erziehungsanstalten)	117
3.23	Die Organisation der Erziehung (Die innere Verfassung des "Kleinen Staates" als Abbild der neuen nationalen und staatlichen Ge- meinschaft - Die Organisation der Nationalerzie- hungsanstalt als "Kleiner Wirtschaftsstaat" nach Abbild des "Geschlossenen Handelsstaates")	122
3.24	Pädagogische Rezeption und Wirkungsgeschichte (Die unmittelbare Rezeption durch die Fichte-Schü- ler - Die Rezeption einer "Eigenwelt der Erzie- hung" in der Landerziehungsheimbewegung - Die Re- zeption unter deutsch-nationalem Vorzeichen)	127
3.3	Der sozietäre Erziehungsplan des Frühsozialisten Ch. Fourier als erziehungsstaatliche Konzeption ..	135
3.31	Grundlagen und Ansatzpunkte der politisch-päd- agogischen Ideen (Kritik der sozialen, ökonomischen und morali- schen Gesellschaftsverhältnisse und der herkömm- lichen Erziehung - Die Einbeziehung der Erziehung in den geschichtlichen, psychologischen und sozia- len Mechanismus der Harmonisierung)	137
3.32	Motive und Ziele der harmonischen Erziehung (Schaffung des harmonischen Menschen der sozie- tären Gesellschaft - Erziehung zum Produktions- und Konsumtionsmitglied)	145
3.33	Die Organisation der 'Kinder-Phalange' (Bestandteil und Vollzug der sozietären und in- dustriellen Organisation der 'Gesamtphalange' - Bünde der Alterstufen und produktive Kinderbri- gaden als Lebensformen im Erziehungskollektiv)....	148
3.34	Realisierungsversuche und pädagogische Rezeption (Pädagogische Versuche in den Phalange-Gründun- gen der Fourieristen - Die Tradition in der sozialistischen Pädagogik)	159

3.4	Die idealtypische Struktur erziehungsstaatlicher Konzeptionen - Zusammenschau der analysierten Entwürfe	166
3.41	Grundlagen, Ansatzpunkte und Ziele der Veränderung der Gesellschaft in erziehungsstaatlichen Konzeptionen	166
3.42	Die Funktion der Erziehung bei der Realisierung und Reproduktion der harmonischen Gesellschaft ..	167
3.43	Die politische Institutionalisierung und Organisation der Erziehung	168
3.44	Möglichkeiten und Grenzen der Realisierung von erziehungsstaatlichen Konzeptionen	168
3.45	Folgerungen für die weiteren Analysen	169
4.	A s p e k t e d e r A n a l y s e g e g e n - w ä r t i g e r p o l i t i s c h e r P ä - d a g o g i k - D e m o k r a t i s i e r u n g d u r c h E r z i e h u n g a l s e r z i e - h u n g s s t a a t l i c h e K o n z e p - t i o n	172
4.1	Sozialwissenschaftliche Demokratisierungsmodelle als Aspekte der Analyse und Zuordnung demokratischer Erziehungstheorien	176
4.11	Problematik vorhandener Ordnungsversuche und analytischer Ansätze	176
4.12	Sozialwissenschaftliche Demokratisierungsmodelle zur Differenzierung nach politischen Zielkonzeptionen (Demokratisierung als Prozeß der Integration - Demokratisierung als Prozeß des Austrags und der Regelung von Konflikten - Demokratisierung als Prozeß der Emanzipation)	181
4.13	Ableitung von demokratischen Erziehungstheorien ..	202
4.2	Ideologiekritische und utopisch-intentionale Kriterien als Aspekte der kritischen Analyse demokratischer Erziehungstheorien	209
4.21	Ideologie und Utopie in der politischen Zielkonzeption	210
4.22	Ideologie und Utopie in den politischen Motiven und Zielen, Funktionen und Intentionen der Erziehung	214
4.23	Ideologie und Utopie der Repräsentanz des Politischen in der Institutionalisierung und Organisation der Erziehung	219
	A n m e r k u n g e n	225
	V e r z e i c h n i s d e r A b k ü r z u n g e n ..	254
	L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s	255

1. EINFÜHRUNG IN DIE FRAGESTELLUNG

"Daß nun der Gesetzgeber sich vor allem mit der Erziehung der Jugend beschäftigen muß, wird niemand bezweifeln, denn wenn dies in den Staaten nicht geschieht, werden die Verfassungen geschädigt - die Staatsbürger müssen ja im Hinblick auf die jeweilige Verfassung erzogen werden; denn bei jeder Verfassung ist es der eigentümliche Charakter der Staatsbürger, der sie sowohl zu erhalten als auch von Anfang an zu begründen pflegt, wie z. B. der demokratische Charakter die Demokratie und der oligarchische die Oligarchie, und je besser dieser Charakter ist, eine desto bessere Verfassung bringt er allemal zuwege. Ferner gibt es keinerlei Künste und Fertigkeiten, zu deren Ausübung man nicht erst lernen und ausgebildet werden müßte, und so wird das gleiche auch von den tugendhaften Handlungen gelten. Da aber das Endziel des Staates ein einziges ist, so liegt es zutage, daß auch die Erziehung für alle eine und dieselbe und die Sorge für sie eine gemeinsame sein muß ...
Welches die richtige Erziehung ist und wie man erziehen muß, darf nicht im unklaren bleiben. Denn gegenwärtig ist man noch über die Gegenstände uneins ..."

(Aristoteles, Politik, 1337 a-b)

1.1 Aus dem Problemfeld politischer Pädagogik

Die Interdependenz von Politik und Erziehung ist Realität. Tabuisierung, Verschleierung und Verleugnung des Zusammenhangs einerseits, Funktionalisierung, Instrumentalisierung oder Idealisierung politischer Abhängigkeit der Erziehung und ihrer Institutionen andererseits kennzeichnen die Extrempositionen dieses Verhältnisses: Dem 'apolitischen' Anspruch einer sich als 'autonom' und 'interindividuell' verstehenden Pädagogik scheint die Forderung nach einer von ihrer 'gesellschaftlichen Funktion' bestimmten 'politisierten' Pädagogik gegenüberzustellen. Dieser jeweils ideologisch Begründeten und pädagogisch konstruierten Alternative - hier entpolitisierte Erziehung im Freiraum der 'geistigen Existenz', dort funktionalisierte Erziehung im Raum 'gesellschaftlicher Existenz' - ist entgegenzusetzen die utopische Intention auf eine rational zu begründende und pädagogisch zu ermöglichende Synthese - im Sinne der aristotelischen Verbindung des 'bios theoretikos' und 'bios praktikos und politikos'.

Deshalb finden sich in dieser Konfrontation die Kernprobleme und Kontroversen einer politischen Pädagogik:

- (1) Pädagogische Selbständigkeit als Anwaltschaft für die Zukunft des Kindes und als emanzipatorisches Interesse auch gegen die Ansprüche bestehender Gesellschaft besitzt nicht nur eine pädagogisch-anthropologische Begründung, sondern auch eine pädagogisch-sozialwissenschaftliche. In beiden sind die utopischen und ideologischen Positionen dieser Forderung zu suchen.

Die Extrempositionen dieser Problematik wurden oben schon ange deutet: Dem autonomen und individualisierenden Anspruch einer Pädagogik, die Erziehung als ein Geschehen zwischen Individuen in der Weise versteht, daß dabei von ihren historischen und gesellschaftlichen Bedingungen abstrahiert wird, steht ein pädagogischer Soziologismus gegenüber, der pädagogische Selbständig-

keit aufgibt zugunsten eines 'empirisch' konstatierten und deshalb 'realen' (Sozialisations-) Anpassungsprozesses an gegebene gesellschaftliche Bedingungen.¹⁾

Tatsächlich ist die Argumentation, von kontroversen Standpunkten politischer Pädagogik aus, meist differenzierter und in folgenden Positionen charakterisierbar:

- anthropologisch-synthetische Begründung

Pädagogische Selbständigkeit, ihre Möglichkeiten und Grenzen, sind begründet in einer politischen Anthropologie, welche zunächst nicht das gesellschaftliche System, seine Institutionen und seine Funktionsfähigkeit in den Vordergrund der Betrachtung stellt, sondern den einzelnen Menschen in staatlich-gesellschaftlicher Ordnung.²⁾ Gerade die demokratische Gesellschaft ist auf den Menschen hin angelegt. Von hier aus können daher sowohl sein individuelles Recht auf Selbstbestimmung - und individuelle erzieherische Hilfe - und die "personale und sozialproduktive Funktion der Bindung des einzelnen an überindividuelle Gruppen und Ordnungen" (K. Hornung 1967, 7) - und soziale und politische erzieherische Hilfe - diskutiert werden. Deshalb muß das humanistische Erziehungsideal individuell begründeter Selbständigkeit durch die politische Dimension additiv ergänzt werden, "... um die Gestaltung der politisch-sozialen Umwelt, die n e b e n der 'humanistischen' eine 'politische' Bildung nötig macht" (H.-G. Assel 1970, 15).

- disfunktional-emanzipatorische Begründung

Pädagogische Selbständigkeit ist nur innerhalb des Rahmens gesellschaftlicher Bedingtheit des Menschen möglich, d. h. sie hat ebenso dort ihre Begründung, Möglichkeit und Grenze: "Unsere Existenz, nur noch gesellschaftlich möglich, ist genuin politisch. Politische Bildung, will sie sich auf unsere Existenz wirklich beziehen, muß es darum auch sein." (D. Baacke 1971, 66) Insofern ist die Frage nach pädagogischer Selbständigkeit ein Problem pädagogischer Interessenanlagen und Funktionen in je verschiedenen Gesellschafts-

strukturen. Will sich die Pädagogik davon lösen, so hat sie ideologiekritisch die Frage zu stellen nach den disfunktionalen erzieherischen Möglichkeiten einer Emanzipation: "Emanzipation zielt auf den mündigen, autonomen Menschen, auf den Menschen, der Subjekt der Gesellschaft und ihrer Entwicklung ist." (R. Schmiederer 1971, 41)

- revolutionär-emanzipatorische Begründung

Pädagogische Selbständigkeit im Sinne der letztgenannten ideologiekritischen und emanzipatorischen Argumentation ist unmöglich, wenn eine totale Reglementierung der Erziehung durch bestehende Herrschaftsverhältnisse und entsprechende partikuläre Interessen angenommen wird. In diesem Fall setzt sie revolutionären Abbau der Herrschaft von Menschen über Menschen voraus.

- utopisch-antizipatorische Begründung

Pädagogische Selbständigkeit ist Bedingung einer Veränderung der Gesellschaft, da letztere zuerst im Bewußtsein der Menschen vollzogen werden muß. Erzieherisch wird daher die Möglichkeit der Antizipation der Veränderung im Modell verlangt. Hierzu bedarf die Erziehung eines gewissen Freiraums innerhalb der System- und Sachzwänge, die es ihr ermöglicht utopisch-intentional lernen, üben und erfahren zu lassen, wie Gesellschaft verändert werden kann.

(2) P o l i t i s c h e F u n k t i o n s z u w e i s u n g
an die Erziehung und ihre Institutionen als konstatiertes Faktum ist unter der Frage der 'pädagogischen' oder 'politischen' Legitimierung kontroverses Thema politischer Pädagogik:

Die Problematik einer "Erziehung als Funktion der Gesellschaft" (Marx, Dilthey, Dewey, Makarenko, Krieck ...) erweist sich nicht nur als kontrovers, wenn ihr mit anthropologisch-pädagogischer Begründung personales, emanzipatorisches und intentionales Erziehungsverständnis entgegengesetzt wird, sondern auch hinsichtlich der pädagogischen oder politischen Fragestellung und Argumentation darin eingeschlossener Sachverhalte und ihrer Ziel-

richtung: Welche Art von Erziehung? Welche Funktion? Welche Form von Gesellschaft?

- anthropologisch-pädagogisches Motiv einer Ablehnung
Eine Erziehung, die sich als interindividuelles Handeln begreift, das vom Erzieher intentional als Orientierungshilfe für den Zögling - bei seiner Selbstbestimmung als Person gegenüber Mitmensch, Gesellschaft, Welt und Transzendenz - zu sehen ist, kann aus ihrer eigenen Definition und Grundbedingung heraus keine Funktionszuweisung enthalten.³⁾ Mit 'Funktion' ist nämlich eine instrumentale Subjekt-Objekt-Bestimmung, ein organisches System-Element-Gefüge oder eine kausale Mittel-Zweck-Ziel-Relation gekennzeichnet, welche die 'gesellschaftliche Funktion' der Erziehung als instrumentale und systemgarantierende Handhabung entlarven, die den Menschen als funktionierendes und funktionstüchtiges Element in das 'übergeordnete Ganze' der Gesellschaft einfügen. Es kann daher nur 'Intention' der Erziehung sein, dem Zögling bei seiner eigenen und selbstverantwortlichen Bestimmung über sein Leben in Gesellschaft, als Subjekt auch gesellschaftlich notwendiger und geforderter Aufgaben, zu helfen.
- partizipatorisch-intentionales Motiv
Die Legitimation politischer Ansprüche an die Erziehung wird begründet aus der Notwendigkeit der 'Teilhabe' aller Bürger am Politischen. Erziehung hat demnach die politische Aufgabe, die Qualifikationen zu vermitteln, die es ermöglichen, einsichtig und urteilsfähig den eigenen Standort und die Interessen im politischen Geschehen zu erkennen, die Betroffenheit durch eigene Interessen und Bedürfnisse in politischen Handlungen, Institutionen und Konflikten zu kontrollieren und zu eigenem politischen Handeln zu befähigen. Da aber keine Gesellschaft ohne ein Mindestmaß des Konsenses über die Ordnung des Zusammenlebens auskommt, hat die Erziehung gleichzeitig die politische Aufgabe, die Notwendigkeit einer Integration zu argumentieren als Konsens der Bürger über die Grundbedingungen ihres Zusammenlebens (Anerkennung der Verfassung, der Würde und Freiheit aller Menschen, der rechtlichen Regelung der

Konfliktaustragung etc.). Da aber die Teilnahmebedingungen in einer konkreten politischen Ordnung und die entsprechenden Fähigkeiten der Menschen geschichtlich nie vollkommen, d. h. gerecht, gleich und frei, realisiert sind, hat die Erziehung disfunktional die Intention, über den bestehenden Zustand hinauszuführen.

- gesellschaftlich-funktionales Motiv

Erziehung hat, bei grundsätzlicher Bejahung einer politisch-gesellschaftlichen Funktionszuweisung, "... theoretisch zwei mögliche Funktionen: Sie kann einerseits eine in die Zukunft weisende, fortschrittliche, den bestehenden gesellschaftlichen Zustand transzendierenden, und andererseits eine affirmative, den Status quo konservierende und die bestehenden Herrschaftsverhältnisse verteidigende Funktion haben." (R. Schmiederer 1971, 22 f) Politische Erziehung wird damit gemessen an ihrer politischen Effektivität; genauer: 'Politik' geschieht durch Erziehung. Durch sie können entweder bestehende Gesellschaftsverhältnisse in der nachwachsenden Generation reproduziert und stabilisiert oder aber verändert, transformiert bzw. revolutioniert werden. Erziehung schafft das Potential der Erhaltung oder Veränderung der Gesellschaft, den entsprechend 'politisierten' Menschen.

- funktional-parteiliches Motiv

In Weiterführung dieser Argumentation ist politische Erziehung als eine von bestimmten Interessen geleitete zu betrachten. Sie vertritt daher einen politischen Standpunkt - auch wenn sie ihn nicht erkennt oder ihn zu verschleiern sucht - in den oben skizzierten zwei möglichen Richtungen. Erziehung ist immer entsprechende Parteinahme, deshalb "... muß Parteilichkeit zum regulierenden Prinzip pädagogischer Theorie und Praxis erhoben werden, weil damit auch präzise erst die erzieherische Einflußnahme in einen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang gestellt werden kann" (H. J. Gamm 1971, 10).

- politisch-pädagogisch-synthetisierendes Motiv

Pädagogik und Politikwissenschaft, Erziehung und politisches Handeln sind nicht zu trennen, die Funktionszuweisung ist daher gegenseitig. Ihre Funktionen und Intentionen lassen sich sowohl theoretisch vereinigen, "... weil Gemeinwohl und Mündigkeit als 'regulative' Prinzipien die würdige menschliche Existenz im Blickpunkt haben" (H.-G. Assel 1970, 101) wie auch praktisch, denn beide "... stehen unter der Frage 'Was kann man tun?'. In beiden lassen sich Leitbilder, Zielsetzungen und Wertungen nicht in die angebliche Objektivität wertfreier Analysen auflösen." (K. Hornung 1967, 10)

- (3) P o l i t i s c h e I n s t i t u t i o n a l i s i e -
r u n g des Erziehungswesens als öffentliches und allgemeines ist kaum strittiges Problem politischer Pädagogik. Kontroversen bestehen aber über die mittelbare und unmittelbare Repräsentanz des Politischen in äußerer Institutionalisierung, inneren Strukturen und in der Organisation der Lernprozesse.

Die skizzierten Argumentationsreihen zum Problem pädagogischer Selbständigkeit und politischer Funktionszuweisung finden sich in der Kontroverse über Möglichkeit und Notwendigkeit von institutionellen, strukturellen und organisatorischen Reformen der öffentlichen Erziehung und in entsprechenden Schultheorien und didaktischen Ansätzen wieder.

- Reform der Erziehungsinstitutionen als Modell der Gesellschaft
Es scheint zunächst ein allgemeiner Konsens über das Verhältnis von Staat, Gesellschaft und Schule zu bestehen: "Die Schule, wie sie ist, und die Schule, wie sie sein soll, verhalten sich zueinander genau gleich dem Staat, wie er ist, und dem Staat, wie er sein soll." Diese Feststellung W. Liebknechts aus dem Jahre 1872 (zit. n. J. Beck u. a. 1970, 93) scheint selbstverständlich für jede politische Begründung von Schulreformen zu gelten. Da die Erziehungsinstitutionen das tatsächliche Bild der Ausformung einer Gesellschaft (z. B. ständische Gliederung, obrigkeitstaatliche Verwaltung ...)

schon in ihrer äußeren Institutionalisierung (z. B. Standeschulen, Schule als Verwaltungsbehörde ...) reproduzieren, seien an ihr, wie an einem Gradmesser, Stimmigkeit und Vitalität, Entsprechung von Verfassung und Wirklichkeit der politischen Ordnung und auch die Notwendigkeit ihrer Veränderung abzulesen.

(a) Daraus wird auf der einen Seite die Notwendigkeit von Reformen gefordert, die eine bessere Entsprechung zum System bringen, d. h. 'Verfassung und schlechte Wirklichkeit' (z. B. geforderte Chancengleichheit und konstatierte Ungleichheit) sollen auch in den Erziehungsinstitutionen (z. B. durch Einführung einer Gesamtschule) besser zur Deckung gebracht werden: "Wer die Schule reformiert, trägt zugleich dazu bei, daß sie der bestehenden Gesellschaft, ihrer Reproduktion und Stabilisierung immer besser dient." (Th. Wilhelm, Hg., 1970, 34)

(b) Auf der anderen Seite wird daraus aber auch die Notwendigkeit von Reformen abgeleitet, die nicht nur der augenblicklich besseren 'Konkretisierung der Staatszwecke' dienen. Schule soll dagegen 'Modell einer zukünftigen Gesellschaft' werden, in der die Zöglinge einmal leben werden. Deshalb können die Erziehungsinstitutionen nicht Ausführungsorgane zentralerer bestehender Herrschaftsinstitutionen sein, sondern bedürfen einer politischen Institutionsform, die Kompetenz, Kontrollmöglichkeit und Weisungsgewalt an die unmittelbar Beteiligten delegiert im Interesse der Zukunft.

- Reform der inneren politischen Strukturen

Schultheorie in politisch-pädagogischer Fragestellung beinhaltet immer auch eine Auseinandersetzung mit den gegebenen politischen Strukturen innerhalb einer Erziehungsinstitution. Reformansprüche finden dabei eine Begründung in der besonderen 'pädagogischen' oder 'politischen' Situation der Beteiligten und entsprechend divergenten Argumentationsweisen:

- (a) Die besondere 'pädagogische' Situation begründet eine Überführung politischer Strukturen in 'pädagogische Bezüge', z. B. die Amtsautorität des Lehrers in 'persönliche oder Sachautorität', das hierarchische, kompetenzfestlegende Unterordnungsverhältnis Schulaufsicht - Lehrer - Schüler in 'pädagogische Vormundschafts- und Partnerschaftsformen' oder 'pädagogische Führungsstile', Qualifikationsrechte in 'pädagogische Beurteilung und Beratung' ...
- (b) Die 'politische Situation' in der Schule begründet auch ein politisches Verhältnis der Beteiligten. Schule muß so strukturiert sein, daß sie gemeinsame Interessen, Interessenkonflikte, pädagogische und politische Ansprüche der Beteiligten offenlegt. Das erfordert veränderte institutionelle Bedingungen, die eine politisch gleichberechtigte Vertretung der Beteiligten (z. B. Lehrer-, Schüler-, Elternvertretungen) in politischen Interaktionsformen ermöglichen.

- Reform der Organisation politischer Lernprozesse

Die Kontroversen entzündeten sich am Verhältnis von 'politischer Aktion und politischem Lernen' (vgl. H. Giesecke u. a. 1971). Konsens besteht darüber, daß politisches Lernen - unabhängig von zugedachten Funktionen bzw. Intentionen - Erfahrung, Übung und Handeln (Anwendung) einschließt.

- (a) eine 'didaktische' Lösung dieser Frage bietet das Nacheinander von Konfrontation (politische Erfahrung durch Information), Analyse (politische Erfahrung durch Einsicht), Reflexion (Übung im politischen Entscheiden und Urteilen) und Antizipation im Modell ('spielerischer' Vorvollzug des politischen Handelns an Ernstfällen) in der Schule, im Unterricht und einem dadurch 'geschulten' politischen Verhalten und Handeln nach der Schule.

- (b) Die Realität der politischen Betroffenheit des Lernenden allgemein und insbesondere durch äußere politische Institutionalisierung und politische Funktion seiner Erziehung verlangt eine direkte Verbindung von politischem Lernen und politischem Handeln in und außerhalb der Schule. Politisches Lernen geschieht daher nur in ständiger Reflexion und Aktion im politischen Ernstfall.

Pädagogische Selbständigkeit, politische Funktionszuweisung und politische Institutionalisierung sind in kritischer Fragestellung auch Gegenstand der hier beabsichtigten Analyse von 'erziehungsstaatlichen Konzeptionen'.

1.2 Erziehungsstaatliche Konzeptionen

Mit dem Begriff 'erziehungsstaatliche Konzeption' sind in dieser Arbeit Denkmodelle und Entwürfe einer politischen Pädagogik bezeichnet,

- die ein klares Konzept einer 'politischen Funktionszuweisung' an die Erziehung und einer entsprechenden 'politischen Institutionalisierung' beinhalten;
- die zudem ein politisches Programm mit einer pädagogischen Strategie verbinden, um die politischen Ziele durch erzieherische Maßnahmen und erzieherische Institutionen zu erreichen oder zumindest zu unterstützen;
- die demzufolge in Bezug auf die Gesellschaft und ihre Ordnung, zumindest tendenziell, Systemerhaltung oder Systemveränderung bewirken wollen;
- die der Erziehung als politische Funktion jeweils die Aufgabe der Vermittlung von entsprechenden Qualifikationen und die Aufgabe der Motivation entsprechender Identifikation zuweisen wollen;
- die die politische Institutionalisierung der Erziehung als entsprechende Repräsentanz des Politischen in äußerer Einrichtung, inneren Strukturen und in der Organisation der Lernprozesse vollziehen wollen.

Die erziehungsstaatliche Konzeption verankert damit die Erziehung als politische Funktion und als politische Institution in einem politischen (sozialen und ökonomischen) System und seiner Ordnungsvorstellung. - Insofern kann man von einer 'Politisierung' des Erziehungsbereiches und der pädagogischen Aufgaben sprechen.

Die erziehungsstaatliche Konzeption will damit politische (soziale und ökonomische) Ziele durch die Erziehung und ihre Institutionen erreichen. - Insofern kann man von einer 'Pädagogisierung' des politischen Bereiches und der politischen Aufgaben sprechen.

Beide Vorstellungen erweisen sich jedoch nur als verschiedene 'politische' oder 'pädagogische' Sichtweisen ein und desselben Sachverhaltes.

Die Bezeichnung 'erziehungsstaatlich' für solche Konzeptionen scheint zunächst irreführend:

- Nahe liegt die Implikation, dabei eine 'Staatstheorie', etwa im Hegelschen Sinne, mit 'Erziehungskonzeptionen' verbunden zu sehen, im Gegensatz zu gesellschaftlichen oder individuell-privaten Erziehungsvorstellungen. Darin liegt zwar ein mögliches, besonders radikales Modell solchen Denkens - der Hegelsche Staat etwa als Konkretisierung des objektiven Geistes in und über den Einzelsubjekten ist folgerichtig Erziehungsstaat schlechthin -, doch impliziert obige Phänomenbeschreibung einen weiter gefaßten Begriff.
- Nahe liegt auch die Implikation, mit dieser Bezeichnung nur Erziehungskonzeptionen zu fassen, die Garantierung und Reproduktion von bestehenden Gesellschaften und ihrer staatlichen Ordnung beabsichtigen. Insofern stünden solche Entwürfe immer im Dienst der jeweils herrschenden, staatlich organisierten Macht, mit der Funktion, diese zu sichern und zu stabilisieren durch entsprechende Vermittlung von notwendigen Qualifikationen an die nachwachsende Generation und durch deren Motivierung zu einer Identifikation mit den tradierten Normen, Wertsystemen und Verhaltensmustern.
- Nahe liegt auch die Implikation, darin in Abbildung des Staates als der großen Erziehungsanstalt, als der "Schule im Großen" (G. Kerschensteiner; vgl. Th. Wilhelm 1969, 106), die öffentlichen Erziehungsinstitutionen als "Staat im Kleinen" (J. G. Fichte und Schüler) zu fassen: "Der Erziehungsstaatsgedanke ist uralt. Eigentlich ist jede Schule von Natur ein Staat, insofern sich in ihr eine Gemeinschaft von Menschen zur Erreichung eines gemeinsamen Zweckes einer einheitlichen Leitung unterordnet. Die Verfassung ist eine monarchische. Jeder Klassenlehrer ist Monarch seiner Klasse ..." (G. Lorenz 1917, 89) Diese Auffassung kann sich zudem auf die Verwendung des Be-

griffes bei J. Langermann (1913, Titel) stützen. Der Pädagoge und Lehrer J. Langermann wollte damit, in vermeintlicher Anlehnung an Fichtes Nationalerziehungsplan in den 'Reden an die deutsche Nation', Idee und Ausrichtung seiner Hilfsschule in den Dienst einer gemeinschaftsfördernden staatlichen und nationalen Erziehung stellen. Diese Begriffsvariante wurde in ähnlichen Einrichtungen (Erziehungsrepubliken, Schulstaaten, Schülerkollektiven u. ä.) vornehmlich der Reformpädagogen weiterverwendet.⁴⁾ Innerhalb obiger Phänomenbeschreibung sind diese Einrichtungen dem wichtigen Teilproblem der erziehungsstaatlichen Konzeption, nämlich der 'Repräsentanz des Politischen in den Erziehungsinstitutionen' zuzuordnen.

Wegen dieser scheinbar irreführenden Implikationen in der Bezeichnung 'Erziehungsstaat' sollte man im Sinne obiger Beschreibung besser von 'politisch-gesellschaftlichen Konzeptionen der Erziehung' sprechen. Dennoch wurde aus folgenden Gründen auf die Bezeichnung nicht verzichtet, auch wenn damit Erziehung nicht ausschließlich als Funktion und Institution des 'Staates' gesehen werden soll:

Die Verflechtung von staatlichen und gesellschaftlichen (sozialen, ökonomischen) Bedingungen ist politische Realität. Das gilt gerade für den Bereich der Kultur- und Bildungspolitik in Fragen der Finanzierung, Planung und Institutionalisierung, auch wenn die Reformvorhaben eine größere Selbständigkeit und Unabhängigkeit vom staatlichen Zugriff im Interesse der permanenten Innovationsmöglichkeit anstreben. Diese 'Realität' betrifft also auch 'systemverändernde' Konzeptionen, insbesondere das Moment ihrer Institutionalisierung. Solange der Staat als zentrale politische Organisationsform der Gesellschaft gesehen wird - wie immer sie ausgeprägt ist - solange braucht die Erziehung eine politische Organisationsform, wenn durch sie eine bestimmte Organisation der Gesellschaft erreicht bzw. unterstützt werden soll. Die 'erziehungsstaatliche Konzeption' schließt in diesem Sinne weder eine konservative - auf Integration durch Anpassung oder Unterwerfung und auf Reproduktion der Gesellschaft zielende-,

noch eine progressive - auf Veränderung durch Kritik, Disfunktionalität und Emanzipation zielende - Institutionsform aus. Wenn der Staat als "integrale Institution der Gesellschaft zur Bewältigung spezifischer Gemeinschaftsaufgaben" (G. u. H. Wilke 1970, 44) gesehen wird, dann zielt die 'erziehungsstaatliche Konzeption' expressis verbis auf eine 'integrale gesellschaftliche Institution der Erziehung' zum Zwecke der Daseinsvorsorge und Daseinsgestaltung der nachwachsenden Generation. Insofern können damit auch 'antistaatliche', genossenschaftliche oder anarchistische Entwürfe der Erziehung bezeichnet werden, da auch sie auf eine integrale gesellschaftliche Organisationsform nicht verzichten können.

In dieser Bedeutung ist also in jeder politischen Pädagogik (politischen Bildung und Erziehung) eine erziehungsstaatliche Konzeption zu vermuten. Deshalb behauptet diese Untersuchung, die kontroversen Probleme⁵⁾ mitzuerfassen. Doch soll Darstellung und kritische Analyse hier auf Entwürfe beschränkt sein, bei denen dieser Zusammenhang in der Konstruktion - im Kontext von politischen Motiven und Zielen, Funktionszuweisung an die Erziehung und Institutionalisierung - offenliegt.

Das gilt in erster Linie für die ausgewählten h i s t o - r i s c h e n e r z i e h u n g s s t a a t l i c h e n K o n z e p t i o n e n . (Kap. 3.)

- Ihre Bedeutung für diese Arbeit ist zunächst rein 'pragmatisch' zu begründen: Als geschichtliche Entwürfe liegen sie scheinbar hinter uns; diese 'Abgeschlossenheit' ermöglicht eine genaue Analyse ihrer ideengeschichtlichen Wurzeln, ihrer theoretischen und zeitgeschichtlichen Bezüge und auch ihrer vollzogenen Realisierungschancen. Insofern liefern sie auch die idealtypische Struktur von erziehungsstaatlichen Konzeptionen⁶⁾ als Grundlage und Kriterium des Erkennens von Entwürfen der Gegenwart.
- Ihre Bedeutung ist aber auch 'historisch-kritisch' zu begründen: Die historisch-kritische Betrachtung ist Voraussetzung dafür, daß nur diejenigen geschichtlichen Erfahrungen in Ge-

genwart und Zukunft übertragen werden, die einer kritischen Überprüfung standhalten. Insofern gegenwärtige erziehungsstaatliche Konzeptionen politischer Pädagogik als geschichtlich vermittelt angesehen werden müssen, fragt daher diese Arbeit nach den Erfahrungen dieses Vermittlungsprozesses, insbesondere in der Überlieferung von utopischen und ideologischen Strukturen und Positionen.

Die Geschichte des Problems beginnt nicht erst in der Neuzeit. Solange es theoretisch reflektierte Pädagogik gibt, hat man über ihre gesellschaftliche Bezogenheit nachgedacht. Die Analyse von Platons 'Politeia' oder Aristoteles' 'Politik' beweist schon vordergründig deren erziehungsstaatliche Konzeption. Dennoch beginnt diese Untersuchung mit der Darstellung und Analyse von Konzeptionen am Anfang der 'Moderne'. Es sind Entwürfe aus dem Geist des Rationalismus, der Aufklärung, der Französischen Revolution und des Beginns moderner Gesellschaftswissenschaften. Sie sind getragen von der utopischen Hoffnung oder der ideologischen Gewißheit auf eine Steigerung menschlicher Fähigkeiten und menschlichen Glücks durch 'ratio' und 'humanitas'. Sie wollen eine gerechte soziale Ordnung, als Befreiung von selbstsüchtiger Herrschaft oder Herrschaft schlechthin, durch Errichtung einer humanen und rationalen Herrschaft, einer Herrschaft der Bürger oder einer freien Assoziation der Gleichen erreichen. Der Weg dahin ist nicht von vorneherein revolutionär. Es ist der Weg der Erziehung.

H. H. Schepps zusammenfassende Charakteristik des Nationalerziehungsplans von Condorcet gilt in gleicher Weise für alle ausgewählten Entwürfe: "Die Verwirklichung der Idee des gerecht geordneten Zusammenlebens in einer sich selbst bewußten politischen Gemeinschaft ist auf Erziehung angewiesen. Denn das Politische eines Gemeinwesens besteht in dessen bester Verfaßtheit, die den besten Charakter der Bürger bedingt und durch ihn bedingt ist. Indem die Erziehung für die 'Vortrefflichkeit' der Bürger sorgt, leistet sie eine unmittelbare politische Aufgabe, i s t sie politische Erzie-

nung." (1966,11) Gleichgesetzt werden kann mit den klassischen Vorbildern noch die Idee der politischen Erziehung. Man vergleiche H. M. Schepps Analyse mit der Begründung politischer Erziehung durch Aristoteles, die zu Beginn dieser Einführung zitiert wurde. Geändert hat sich aber die Richtung und der Inhalt der gesellschaftstheoretischen Reflexion und mit ihr die Erziehung. Diese will auf die konkrete historische gesellschaftliche Situation bezogen sein und sie praktisch verändern. Daher sind auch die Erziehungskonzeptionen nicht nur mehr eine spekulative Möglichkeit der Theorie, sondern einbezogen in eine soziale Intention. Ihre Verwirklichung in Anstalten und Schulen wird immer wieder versucht.

Ziele, Inhalte und Organisationsformen der historischen Konzeptionen bestimmen bis in Einzelheiten die Reform des öffentlichen Erziehungswesens auch noch in der Gegenwart.

Der 'erziehungsstaatliche' Aspekt läßt darüber hinaus, in den mit den historischen Entwürfen gemeinsamen Strukturen und Konstruktionselementen, gegenwärtige Theorien politischer Pädagogik in ihrer politischen Zielkonzeption: 'Demokratisierung durch Erziehung' erfassen. (Kap. 4.) Dabei muß allerdings das monographische Verfahren der geschlossenen Darstellung und Analyse von Einzelkonzeptionen verlassen werden. Während nämlich die politische Grundlagendiskussion einer Demokratisierung heute vornehmlich von Politikwissenschaftlern und Soziologen getragen wird, blieben die daraus abgeleiteten Vorstellungen hinsichtlich politischer Funktion der Erziehung, deren Institutionalisierung und Organisation eine Domäne der Pädagogen, die sie zumeist - unter Umständen nochmals - pädagogisch ideologisierten.

Übereinstimmung scheint zu bestehen über die Notwendigkeit der Erziehung für eine Demokratie, umstritten sind die politischen Inhalte und Ziele der Funktionszuweisung. Die Kontroversen finden sich schon andeutungsweise in den im folgenden zitierten Ansätzen einer Begründung des Verhältnisses von Demokratie und Erziehung:

- "Ohne Übertreibung kann behauptet werden, daß es keine Staatsform gibt, deren Lebensprinzip mit dem Gedanken der Erziehung durch eine so enge, so notwendige Solidarität verbunden wäre, wie sie zwischen Demokratie und Erziehung obwaltet."
(Th. Litt 1968, 79)
- "Daß nur die Vorherrschaft der öffentlichen Tugenden die Verfassung der Freiheit sozial zu verankern vermag, muß bedeuten, daß in einer liberalen Demokratie die Bildungsinstitutionen einen besonderen Rang einnehmen."
(R. Dahrendorf 1971-1968, 323)
- "Erziehung zur Demokratie bedeutet ... Stärkung des Widerstandes gegen Ausbeutung und Herrschaft im Zusammenhang einer nicht demokratisch kontrollierten Reproduktion der Gesellschaft und Entwicklung eines 'demokratischen Potentials'."
(R. Schmiederer 1971, 38)

Da in diesen und anderen Auffassungen immer zugleich impliziert ist, daß Demokratie in unserer Gesellschaft erst noch zu verwirklichen sei, sind sie mit jeweils verschiedenen 'Konzeptionen der Demokratisierung durch Erziehung' verbunden. Die gegenwärtige Diskussion politischer Pädagogik in der Bundesrepublik wird bestimmt von der Frage der politischen oder pädagogischen Legitimation ebenso verschiedener Funktionszuweisungen und entsprechend kon-

troverser Ansichten über Einrichtung, Struktur und Organisation des öffentlichen Erziehungswesens. Die kontroversen Auffassungen vertreten ihren Anspruch jeweils als 'ideologiekritisch'. Diesen Anspruch stellt auch diese Arbeit, wenn sie die verschiedenen Positionen in ihrer 'erziehungsstaatlichen' Konstruktion zu beurteilen versucht.

1.3 Ideologie und Utopie in Politik und Erziehung

Der Formulierung der Problemstellung dieser Arbeit liegt entscheidend die Hypothese zugrunde, daß mit der Frage 'Ideologie' und 'Utopie' die oben skizzierten Kontroversen politischer Pädagogik einer kritischen Reflexion unterzogen werden können. Mit der inhaltlichen Bestimmung von 'Ideologie' und 'Utopie' wird nämlich das gemeinsame aber umstrittene Kernproblem der divergierenden Standpunkte getroffen: Es geht um die rechte und würdige individuelle und gesellschaftliche Lebensgestaltung der Menschen.⁷⁾ In eben diesem Sinne stellt diese Arbeit kritisch die Frage nach einem 'pädagogischen' und 'politischen' Standort hinsichtlich erziehungsstaatlicher Konzeptionen.

Formal ist dieser Standpunkt entsprechend in 'humaner Rationalität' zu finden und zu begründen. Dabei wird als Vorentscheidung eine 'ideologiekritische' und 'utopisch-intentionale' Position bezogen, die aber in ihren Kriterien und Strukturen näher bestimmt werden muß. (Kap. 2.) Als Kategorien werden daher 'Ideologiekritik' und 'utopische Intention' auch ständig zu diskutierende Reflexionsbasis der Analyse sein:

- Ideologie wird in dieser Arbeit im negativen Sinne verstanden. Gegen sie wendet sich Ideologiekritik als polemische, rationale Aufklärung über ihre nicht diskutierbaren, irrationalen oder pseudotheoretischen Grundlagen, über in ihr verborgene - scheintheoretisch legitimierte - Interessen als partikulare Besitz-, Gewalt- und Herrschaftsansprüche, über ihre bewußtseinsmanipulierenden strategischen Praktiken und über ihre totalitär-konservierenden oder gnostisch-revolutionären Ziele. In dieser Phänomenbeschreibung erweist sich Ideologiekritik als eine Verbindung von Erkenntnis- und Machtkritik.
- Utopie wird in dieser Arbeit als Intention politischen und pädagogischen Handelns 'auf bessere Zukunft von Individuum und Gesellschaft hin' in einem positiven Sinne verstanden. Die utopische Intention ist geleitet von Kritik und Analyse

vorgefundener schlechter Gesellschaftsverhältnisse. Sie sucht in rationaler Diskussion der Möglichkeiten und im spekulativen Experimentieren mit dem Wünschbaren nach besseren Alternativen. Als kritisches Moment im politischen und erzieherischen Denken und Handeln wendet sie sich gegen Erstarrung und Konservierung des bestehenden Zustandes. In ihrer auf Zukunft gerichteten Intention besitzt sie eine produktive Vermittlerrolle zwischen Bestehendem und Möglichem und damit produktive Kraft, die politisches Handeln als konkrete Gestaltung der Zukunft entscheidend beeinflusst. Als philosophisches Denken ist sie sich allerdings auch ihrer Aporie bewußt, keine endgültigen und vollkommenen Antworten auf das menschliche Streben nach rechter und würdiger individueller und gesellschaftlicher Lebensgestaltung geben zu können.

Ideologische und utopische Gehalte und Strukturen werden in den erziehungsstaatlichen Konzeptionen sowohl in den politischen Zielen wie auch - von dort bestimmt - in den politischen Motiven und Zielen der Erziehung und in ihrer Institutionalisierung und Organisation vermutet:

- (1) Im Sinne obiger Phänomenbeschreibung von Ideologie und Utopie - die im 2. Kapitel näher präzisiert und begründet wird - wären erziehungsstaatliche Konzeptionen eindeutig 'ideologisch', wenn sie eine totalitäre Konservierung oder eine gnostische Revolutionierung der Gesellschaft und ihrer Ordnung zum Ziele hätten. Sie wären eindeutig 'utopisch', wenn sie, in Kritik vorgefundener Verhältnisse, ihre Intention auf sozialen Wandel und Veränderung der schlechten Wirklichkeit durch politisches Handeln richteten.

Solche Eindeutigkeit ist in den historischen und auch in gegenwärtigen Konzeptionen nicht zu erwarten; sie verstehen sich zudem selbst - in ihrem rationalen, humanen, aufklärerischen bzw. demokratischen Anspruch auf Verbesserung der Wirklichkeit - als 'nicht-ideologisch' und 'utopisch-intentional'. Dieser Anspruch selbst ist daher in seiner Stimmigkeit zu überprüfen. Utopisch intendierte gesellschaftliche Integrations-, Partizi-

pations-, Emanzipations- oder Solidarisierungsvorstellungen werden ideologisch, wenn sie sich als 'Endlösung' gesellschaftlicher Probleme verstehen; d. h. wenn die vorher geforderte Offenheit der Gesellschaft und des Individuums für Veränderungen zwar zunächst für die Realisierung ihrer Vorhaben, später aber nicht mehr für nötig erachtet wird. Ideologiekritisch wären daher Tendenzen der Kollektivierung und Entpersönlichung des Individuums in diesen Entwürfen zu suchen. Sie heben nämlich jene Offenheit auf, wenn etwa im Interesse 'gemeinsamer Aufgaben', eines 'gesellschaftlichen Bewußtseins', des 'Wohl des Ganzen' oder des 'Widerstands gegen alle Herrschaft' Verzicht auf individuelle Interessen und Freiheiten, Selbstaufopferung, Hingabefähigkeit, Agitation oder Kampf gegen Andersdenkende gefordert wird.

- (2) Im Sinne obiger Phänomenbeschreibung von Ideologie und Utopie wären erziehungsstaatliche Konzeptionen entsprechend eindeutig 'ideologisch', wenn ihre Funktionszuweisung an die Erziehung eine totale Anpassung und Ausrichtung des Individuums als Manipulationsobjekt bezwecken wollte. Sie wären entsprechend eindeutig 'utopisch', wenn sie die politische Aufgabe der Erziehung als individuelle und gesellschaftliche Orientierungs- und Innovationshilfe intentional beinhalten, aber keine funktionale Erfüllung erwarten würden.

Damit stellt sich ideologiekritisch und utopisch-intentional die Frage, ob überhaupt die Erfüllung politischer Ziele der Erziehung überantwortet werden kann, wenn Erziehung selbst als Hilfe für die freie und selbstverantwortliche Bestimmung des Individuums über seine Lebensform verstanden wird. Demzufolge könnte Erziehung nie 'Funktion' und immer nur 'Intention' sein. Das Problem verschärft sich angesichts der Tatsache, daß alle institutionalisierten Gesellschaften - und entsprechend wohl auch solche Konzeptionen - von der Erziehung die Qualifikation und Identifikation des Individuums als Mitglied erwarten: "Sowohl der totalitäre als auch der repräsentative Staat beruht auf der politischen Teilnahme der Bürger. Beide haben ein In-

teressen daran, den Einzelnen mit dem Staat zu verknüpfen, ja, ihn an den Staat zu ketten. Sowohl im totalitären als auch im repräsentativen Staat hat das Erziehungswesen eine außerordentlich zentrale Stellung." (R. Dahrendorf 1961, 239 f) Die erzieherische Intention, als von diesen Absichten und Interessen geleitete, könnte eine ideologiekritische und utopisch-intentionale Prüfung nur bestehen, wenn sie diese Interessen der 'Kettung' an bestehende oder zu schaffende Gesellschaft nicht als ihre instrumentale Funktion auffaßt. Zu suchen wäre daher in den erziehungsstaatlichen Konzeptionen nach den Tendenzen einer emotionalen oder affirmativen Manipulation für noch so gutgemeinte Ziele durch alle Formen der Propaganda, der Agitation und der Indoktrination.

- (3) Als eindeutig 'ideologisch' erweisen sich daher auch erziehungsstaatliche Konzeptionen, die eine totale Reglementierung, monolithische Strukturierung und funktional-instrumentale Lernorganisation der Erziehungsinstitutionen als 'politische Schulungsstätten' beabsichtigen. Eindeutig 'utopisch' wären dagegen politische Institutionsformen, die sie als selbständige, pädagogische Institute einrichten mit für alle Beteiligten offenen Strukturen und Organisationsmustern, um sie zum Ort des Lernens und Erfahrens von gesellschaftlichen Veränderungsmöglichkeiten zu machen.

Wiederum kann nicht die total ideologisierte Ausformung der Erziehungsinstitutionen in den Entwürfen als offen-sichtlich angenommen werden. Da zumindest in allen modernen Gesellschaftssystemen das politische Agieren sich institutionell vollzieht, ist davon immer auch die 'öffentliche und allgemeine Erziehung' betroffen. Sie gerade ist spezielles Anliegen aller im folgenden analysierten Entwürfe. Deshalb legen diese den Rahmen ihrer staatlichen, gesellschaftlichen und sozialökonomischen Bedingungen genau fest und planen eine den angestrebten politisch-gesellschaftlichen Zielen und Aufgaben optimal angepasste Organisation der Lehrformen und Lerninhalte. Ihre ideologiekritische und utopisch-intentionale Überprüfung hat daher kritisch

nach den institutionellen Voraussetzungen einer ideologischen Funktion der Erziehung zu fragen.

In diesen Hypothesen einer ideologiekritischen und utopisch-intentionalen Analyse von erziehungsstaatlichen Entwürfen ist die Option für eine Erziehung enthalten, die sich als personal, rational und intentional versteht. Die 'personale' Option ist begründet in einer Theorie des Menschen (Anthropologie) als Theorie der Person mit Recht auf Freiheit, Würde und Selbstbestimmung. Die 'rationale' Option faßt den Weg der Erziehung als interpersonale Hilfeleistung auf, die sich in kritischer Argumentation und Motivation der individuellen und gesellschaftlichen Lebensgestaltung vollzieht. Die 'intentionale' Option betrifft die Selbstbestimmung des Zöglings und kann infolgedessen keine funktionale Zielbestimmung enthalten.

Erziehung ist in Bezug auf Mitmensch und Gesellschaft, d. h. als politische Erziehung, deshalb disfunktionale Orientierungshilfe. Ihre personale Bestimmung erweist sich dort als emanzipatorische Hilfe gegen jede instrumentale und funktionale Verfügung von Menschen über Menschen. Ihr rationaler Anspruch fordert dort einen ideologiekritischen Standort gegen emotional-affirmierende Manipulationsversuche gesellschaftlicher Gruppen, herrschender Mächte oder weltanschaulicher Dogmatologien. Ihre intentionale Begrenzung wendet sich dort gegen eine ideologisch-konservierende oder ideologisch-gnostische Ausrichtung, beinhaltet aber utopisch-intentional die Suche nach besseren Alternativen, ohne sie inhaltlich endgültig bestimmen zu können.

Solche 'Optionen' politischer Erziehung werden notwendig Gegenstand kritischer Reflexion, auch in der beabsichtigten Analyse von erziehungsstaatlichen Konzeptionen:

- (1) Als Frage nach den materialen Intentionen der Veränderung der Gesellschaft und ihrer Ordnung

Personale Freiheit, Würde und Selbstbestimmung sind nicht individuell realisierbar, weil der Mensch existenznotwendig auch Mitglied von Gesellschaft ist. Kritisch zu suchen ist daher nach den gesellschaftlich-politischen Hindernissen und Chancen einer individuellen Emanzipation. Von den Konzepten der Sozialutopisten bis zu Konzepten moderner Sozialwissenschaft wird deren Verhinderung in bestehender Ungleichheit und sozialer Ungerechtigkeit gesehen. Gegenstand utopischer Intentionen sind daher die Möglichkeiten der Verbesserung von existentiellen und sozialen Grundbedingungen des Lebens. Sie sind weder in der ideologischen Auslieferung an das Bestehende noch in der Auslieferung an das Zukünftige zu suchen, sondern auf Chancen der Veränderung durch politisches Handeln verwiesen, das sich allerdings aus seiner Verstrickung und Bestrickung durch das Gegebene zu lösen hat.

(2) Als Frage nach den politisch-gesellschaftlichen Möglichkeiten der Erziehung

Die Beantwortung der Frage ist nicht zu suchen in der Zuweisung der alternativen Funktionen: Stabilisierung oder Veränderung der Gesellschaft. Erziehung ist auch nicht eine Alternative des 'Hexenkreises': "Einige Menschen glauben, erst muss die gesellschaft geändert werden, dann erst kann die schule verändert werden. Sie haben recht ... Andere menschen glauben, erst muss die schule geändert werden, dann erst kann die gesellschaft verändert werden. Sie haben ebenfalls recht."

(B. D. Andersen u. a. 1970, 133)

Die Interdependenz von Politik und Erziehung ist im Bewußtsein der Menschen zu suchen und zu begründen. Die Offenheit oder Verslossenheit einer Gesellschaft sind bedingt durch menschliches Bewußtsein und entsprechendes Handeln. Zu fragen ist aber nicht, ob Erziehung den angepaßten, unterworfenen oder revolutionierten Menschen erzeugen kann. Wenn sie ihn schafft, dann ist sie nur beliebig handhabbares Instrument. Zu fragen ist dagegen utopisch-intentional nach den Möglichkeiten der Erziehung, die häufig konstatierte 'Bedingung des Menschen durch

Gesellschaft' umzukehren, als Hilfe einer disfunktionalen und emanzipatorischen, d. i. personalen und rationalen Entwicklung des politischen Bewußtseins. "Politisch ist ein Bewußtsein, sofern es vermag, die politischen Dimensionen der Einzel- und Gruppenexistenz sich rational zum Gegenstand zu machen und die konkreten Widerstände zu erkennen, die sich solcher Rationalität entgegenstellen." (K. Mollenhauer 1971, 153). Der Mensch ist nicht Summe der Einwirkungen, sondern Summe der Wirkmöglichkeiten.

(3) Als Frage nach den notwendigen Reformen der Erziehungsinstitutionen

Entscheidend für eine politische Erziehung erweisen sich nicht nur die disfunktionalen, ideologiekritischen und utopisch-intentionalen Bemühungen um personale und rationale Hilfe, sondern auch die Strukturen der Erziehungsinstitutionen, in denen sie stattfinden soll. Politisch-gesellschaftliche Selbstbestimmung und entsprechende erzieherische Hilfe kann das Individuum weder in einem 'heilen Schonraum der schlechten Wirklichkeit' noch in einer 'pädagogischen Provinz des Zukünftigen' finden. In modernen Gesellschaften wird Selbstbestimmung und erzieherische Hilfe auf die politische Institutionsform der Erziehung verwiesen. Wenn aber de facto den institutionellen Strukturen der Erziehung nur eine den Status quo bestehender Gesellschaftsverhältnisse konservierende Funktion zugeschrieben wird, dann ist kritisch zu fragen nach den institutionellen Hindernissen und Chancen einer Aufweichung dieses zementierten Bedingungsgefüges. Zu suchen ist daher nach institutionellen Einrichtungen, die eine 'Freigabe' von politischer Instrumentalisierung gewährleisten. Das gilt besonders für die Schule in der Demokratie: "Die gegenwärtige Demokratisierungsdiskussion, in der es vordringlich um Neuverteilung von Machtchancen geht bzw. insofern es ihr darum primär geht, ist selber als ganze ein Indiz dafür, daß Schule weit davon entfernt ist, ein pädagogisches Institut zu sein." (J. Ruhloff 1972, 70). Wenn andererseits oder gleichzeitig eine immer stärkere ideologische poli-

tisch-gesellschaftliche Einflußnahme auf die Schule konstatiert wird, so ist zu suchen nach institutionellen Sicherungen, die auch eine disfunktionale Entscheidung der Beteiligten über Aufgaben, Interessen und Konflikte der Lebensgestaltung ermöglichen. Wenn die Erziehungsinstitution nicht apolitischer, sondern kritischer Ort des Lernens, Erfahrens und Übens von Veränderungsmöglichkeiten des individuellen und gesellschaftlichen Lebens in der Zukunft sein soll, so ist zu fragen nach den pädagogischen und politischen Möglichkeiten der Organisation von Lernprozessen als 'pädagogischer Spielraum' in 'Konfrontation mit dem politischen Ernstfall'.

Kritisch zu suchen und zu fragen wäre daher, wie man " mit den Chancen des Systems (von dem ich ein Teil bin) gegen die Zwänge des Systems (die ich erkenne, weil ich nicht nur ein Teil von ihm bin)" erziehen kann. (H. v. Hentig 1969 a, 7)

2. IDEOLOGIEKRITIK UND UTOPISCHE
INTENTION - KATEGORIEN THEORE-
TISCHEN DENKENS IN POLITIK -
WISSENSCHAFT UND PÄDAGOGIK

"Die Formulierung des Problems scheint den Weg zu seiner Lösung zu zeigen: Wer von der Revolte gegen den Grund genug hat und wieder rational denken will, braucht nur umzukehren und sich eben der Realität zuzuwenden, gegen die sich die Symbole der Revolte wenden; die Revolte selber, so scheint es, kann zum Leitfa-
den für den Suchenden werden, insofern das, wogegen sie revoltiert, eben das ist, was er sucht. Die Abkehr und Umkehr ist nun allerdings das sine qua non, um den Weg von der Revolte zur Realität zu fin-
den; die periagoge muß auf jeden Fall vollzogen werden."
(E. Voegelin, Anamnesis)

"Alles, was der Mensch unternimmt, ist utopisch, und es hat keinen Sinn, seine volle Verwirklichung zu fordern - wie es auch keinen Sinn hat, wenn man nach Norden wandert, unbedingt den absoluten Norden erreichen zu wollen, der doch gar nicht existiert."
(J. Ortega y Gasset, Vom Menschen als uto-
pisches Wesen)

Für die häufige Verwendung der beiden Vokabeln Ideologie und Utopie, im theoretisch-wissenschaftlichen wie im alltäglich-politischen Gebrauch ist es kennzeichnend - paradox und konsequent zugleich -, daß eine allgemein anerkannte Bestimmung unmöglich ist. Die häufig konstatierte Ambivalenz der Begriffe scheint diese zunächst als Kategorien einer kritischen Analyse unbrauchbar zu machen. Die Problematik des hier zu unternehmen- den Versuchs, dennoch eine Verwendung zu rechtfertigen, verschärft sich zudem

- angesichts der unüberhörbaren 'Botschaft' von der "Entideologisierung und Entmythisierung unseres politischen Denkens" (K. Hornung 1961, 526) und von dem "Ende der Utopie" (H. Marcuse 1967, Titel) und als Gegenposition
- angesichts einer Diffamierung allen theoretischen, besonders politischen und pädagogischen Denkens, die sich in der Formulierung eines allgemeinen Ideologieverdachts und in der Verwerfung aller utopischen Intentionen als 'utopistisch' äußert.

So muß hier der Versuch unternommen werden, die Funktion von 'Ideologiekritik' und 'intentionaler Utopie' eigens zu fundieren. Mit Hilfe der Begriffsgeschichte¹⁾ und der Untersuchung der psychischen, sozialen und theoretischen Genese scheint es möglich, Konstruktionselemente ideologischen und utopischen Denkens aufzuweisen und die Funktion des ideologiekritischen und utopisch-intentionalen Ansatzes für diese Arbeit im Problemfeld einer politischen Pädagogik zu begründen.

2.1 Ideologiekritik

"Der Mensch sollte sich immer genauer in seinen eigenen gewohnten Ideologien sehen, wenn er nicht Ideologien zum Opfer fallen will. Aber: es kann für ihn nur dann richtig sein, den Hut abzunehmen, wenn er einen Hut besitzt und ihn auf hat" (C. A. Enge 1961, 69). Mit diesem Aphorismus ist eine zutreffende Beschreibung des problemgeschichtlichen Standes in der gegenwärtigen Diskussion der Ideologiekritik akzentuiert:

- Für ideologische Auseinandersetzungen ist es charakteristisch, daß der Vorwurf der Ideologie in der Regel aus einer eigenen ideologischen Einstellung heraus erhoben wird, nämlich im Alleinbesitz der 'wahren' Erkenntnis zu sein. (Vgl. J. Barion 1964, 4)
- Für die Ideologiekritik muß sich die Frage stellen, ob sie nicht auch bei der Äußerung eines Ideologieverdachtes von einem unwissenschaftlichen Interesse geleitet ist. (Vgl. U. Matz 1971, 124)
- Eine Ideologiekritik ist nicht möglich bei einer panideologischen Relativierung jedes Denkens. Ideologiekritik muß als *conditio sine qua non* das Postulat enthalten, Ideologie und Wahrheit gegenüberstellen zu können. (Vgl. H.-J. Lieber 1966, 22 f)

2.11 Beiträge zur Begriffsgeschichte²⁾

Verfolgt man den hier angedeuteten Stand des Ideologieproblems in seinen wesentlichen Entwicklungsstufen, so lassen sich diese Merkmale präziser erkennen.

Die Kritik des spekulativen Denkens

Das Ideologieproblem erweist sich als eng verbunden mit dem Aufkommen der modernen, als empiristisch-sensualistisch gekennzeichneten Wissenschaft im 17. Jahrhundert. F. Bacon versucht in seiner Idolenlehre (Idole, Götzenbilder) die Fehlerquellen des menschlichen Verstandes aufzuzeigen.³⁾ Diese Kritik der subjektiven Verzerrungen der Erkenntnis wird als positivistische

Kritik am nicht-empirischen Denken über D. Hume, V. Pareto bis hin zu jüngsten Formulierungen des Ideologiebegriffs bei Th. Geiger verfeinert.⁴⁾

Mit Napoleons Diffamierung der 'Ideologen'⁵⁾ erfährt diese Kritik eine polemische Wendung: Mit 'Ideologie' denunziert der 'Realpolitiker' den gegnerischen Standpunkt als nichtübereinstimmend mit der Wirklichkeit des politischen Täters, d. h. als weltfremde, idealistische und 'utopische' Spekulation. Damit ist aber nach K. Mannheim auch eine "ontologisch-erkenntnistheoretische Entwertung" gegeben, "... denn sie meint die Irrealität des gegnerischen Denkens" (1965, 66).

Die Kritik spekulativen Denkens vollzieht noch eine inhaltliche Verschärfung in der von Holbach und Helvetius zu Feuerbach und Marx geführten Kritik an der Religion als "Lähmung der Vernunft" (H.-G. Assel 1970, 32), eine Kritik, die sich als Demaskierung der Interessen der Herrschenden erweist.⁶⁾

Die Kritik der theoretischen Legitimierung politisch-ökonomischer Herrschaftsinteressen

Die Kritik der theoretischen Spekulation als ~~f a l s c h e m~~
~~D e n k e n~~ gewinnt schon in diesem religionskritischen Ansatz der Aufklärung eine sozialkritische Komponente. Als 'Ideologie', also auch begrifflich so bezeichnet, wird diese Komponente bei K. Marx die zentrale Kategorie zur Erfassung und Entlarvung politisch-ökonomischer Interessen der herrschenden Klasse.⁷⁾ Damit wird die Ideologiekritik über die Religionskritik zur Bewußtsein- und Gesellschaftskritik weitergeführt: Als Ideologie wird der kulturelle 'Überbau' (Religion, Metaphysik, Moral, Kunst, Recht usw.) erkannt, der als ~~f a l s c h e s~~
~~B e w u ß t s e i n~~ von den politischen Mächten fortlaufend erzeugt wird und ihrem Interesse nach Machtsicherung und ihrer trügerischen Rechtfertigung dient. Ideologisches Denken soll also den "... im arbeitsteiligen und zumal im kapitalistischen Wirtschaftsprozeß in knechtlicher Abhängigkeit von seinem Arbeitsprodukt verfallenen, selbstentfremdeten Menschen ..." (E. Topitsch 1966, 15) von der Wirklichkeit ablenken. Dadurch

entsteht einerseits eine Verlogenheit des menschlichen Selbstbewußtseins, das die wahren Interessen und Sinngebungen des menschlichen Daseins nicht mehr erfahren kann, andererseits wird damit auch die W i r k l i c h k e i t im Interesse der Herrschenden v e r f ä l s c h t. Damit faßte Marx einen "polemisch-kritischen Begriff" (W. Loch 1964, 80) für die Ideologiekritik und erkannte die gesellschaftliche, ökonomische und politische Funktion, wie sie sich auch heute in der Auseinandersetzung mit politischen Ideologien versteht. Zugleich zeichnet sich schon bei Marx die Gefährdung jeder Ideologiekritik ab: "Je mehr Ideologiekritik sich als Basis der geistigen und politisch-organisatorischen Formierung des Proletariats oder jeder anderen politischen Interessengruppe zu bewähren hat ... wird sie selber zur Ideologie als politische Programmatik ... Ideologiekritik aber verflacht damit im politischen Kampf zur Methode beliebig handhabbarer, gegenseitiger Verdächtigung der sich bekämpfenden politischen Gruppen und ihrer Ideologien ..., verkommt schließlich zum an Wahrheit nicht mehr interessierten Instrument der Bewußtseinsmanipulation und -organisation von Massen." (H.-J. Lieber 1966, 29)

Die Kritik der totalen Seinsgebundenheit des Denkens

Beide oben aufgezeigten Richtungen ideologischen Denkens und ihrer Kritik erfahren durch den "totalen Ideologiebegriff" K. Mannheims⁸⁾ ihre radikale, im gewissen Sinne konsequente, Erweiterung und gleichzeitig ihre volle Aufhebung: Die Kritik der Spekulation erkannte schon die Verfälschung des Denkens durch seine soziale Standortgebundenheit.⁹⁾ Der berühmte Satz der Marxschen Geschichtsauffassung, wonach das soziale Sein das Bewußtsein bestimmt, ist die logische Folge seiner Ideologiekritik. Für K. Mannheim ergibt sich aus dieser Analyse die radikale Konsequenz, daß bei einer Überführung des Ideologieproblems aus einer gesellschaftstheoretischen in eine wissenschaftsoziologische Fragestellung die "noologische Späre des Bewußtseins" überhaupt in Frage gestellt werden muß. (Vgl. K. Mannheim 1965, 60 ff) Während noch die Kritik der Spekulation und

die Marxsche Ideologiekritik eine der Wahrheit mächtige Vernunft vorausgesetzt hatten, wird diese durch die Wissenssoziologie Mannheims bezweifelt. Das bedeutet eine "... Umfunktionierung des vordem kritischen Ideologiebegriffs zu einem neutralen Instrument soziologischer Forschung" (K. Lenk 1964, 59).

Damit ist der Kreis oben angedeuteter Tendenzen des gegenwärtigen Standes der Ideologiediskussion geschlossen.

Eine Anerkennung des 'totalen Ideologiebegriffs' Mannheims reduziert das menschliche Denken auf totalideologische Positionen. Der "Panideologismus" des Denkens (Th. Geiger 1953, 24) läßt nur noch die wissenssoziologische Diskussion des Faktums 'Ideologie' zu, das auf seine sozialen, ökonomischen und politischen Ursachen, Wirkungen und Funktionen hin analysiert werden kann. (Vgl. U. Matz 1971, 124) "Ideologie" ist dann konsequenterweise ein neutraler Begriff für den "Ausdruck der Absichten einer sozialen Gruppe" und die "Realität der anderen", die man so objektiv als solche festhalten, aber nie kritisch auf Wahrheit hin betrachten kann. (H. Nigel 1970, 28 f) Damit geschieht eine Preisgabe des Wahrheits- und Realitätsanspruchs von Denken überhaupt.

Eine Nichtanerkennung des 'totalen Ideologiebegriffs' Mannheims als *conditio sine qua non* einer Ideologiekritik fordert den Beweis, daß Ideologien auf Wahrheit hin rational-wissenschaftlich geprüft und analysiert werden können. Th. Geiger sucht hier eine Möglichkeit von der soziologischen Empirie her: Die ideologischen, a-theoretischen Bestandteile von Aussagen¹⁰⁾, d. h. der theoretischen Erkenntniswirklichkeit empirischer Forschung nicht zugehöriger Aussagen, sind als solche zu erkennen insbesondere in der Frage nach den Quellen ihrer Scheinthetheorisierung. (Vgl. Th. Geiger 1953, 92 ff) Dabei wird allerdings Erkenntniswirklichkeit auf soziologische Empirie eingeschränkt, jede Form theoretisch-spekulativen und metaphysischen Denkens ist damit nicht erfaßbar oder von vorneherein ideologieverdächtig.

Die Kritik der gnostischen Struktur moderner politischer Ideologien

Eine inhaltliche Bestimmung moderner politischer Ideologien und zugleich der Aufweis von Ablösung und Verweigerung rational erfahrbarer Wirklichkeit wird durch die Ergebnisse gnostischer Forschungen möglich:¹¹⁾ Moderne Ideologien können als gnostische charakterisiert werden und sind in ihrer Struktur der Gnosis des Altertums verwandt. So müssen Ideologien auf ihre Struktur hin untersucht werden, damit inhaltliche Konstruktionsmerkmale vorliegen, die, wenn sie als gnostische erkannt werden, von wissenschaftlichen Aussagen unterschieden werden können. (Vgl. E. Voegelin 1959 a und b)¹²⁾ E. Topitsch weist auf die Traditionsstränge moderner Ideologien hin, die über Hegel und die 'Kirchenväter' des schwäbischen Pietismus zu neuplatonisch-gnostischen, kabbalistischen und verwandten Quellen führen. (Vgl. E. Topitsch 1966, 16 f)¹³⁾

So soll mit dieser begriffsgeschichtlichen Exegese folgende Entwicklung des Ideologiekritikproblems gekennzeichnet sein: Ideologie als Wirklichkeitsverweigerung durch falsches Denken und falsches Bewußtsein führt zu einer rationalen Kritik, die sich begründen läßt im Aufweis der psychischen, sozialen und politischen Genese und der gnostischen Wurzeln solchen Denkens.

2.12 Die Genese ideologischen Denkens und Bewußtseins

Es erweist sich als zweckmäßig, die Frage nach den Entstehungsursachen eines 'falschen Bewußtseins' - als Verschließung gegenüber der Möglichkeit einer rationalen Wirklichkeitserfahrung - nicht rückschließend von diesem Endzustand her zu beantworten. Ähnlich der oben angedeuteten begriffsgeschichtlichen Entwicklung ist eine Bewegungsgeschichte ideologischen Denkens beschreibbar, die von psychisch-sozialen Ursachen ausgeht und über methodisch-theoretische Verfallserscheinungen zu der Wirklichkeitsverfälschung durch falsches Bewußtsein und dessen Manipulation führt.

Von der Befangenheit des Denkens zur Selbsttäuschung

Zunächst bezieht sich ideologisches Denken auf eine durch außertheoretische Faktoren psychischer und sozialer Art bedingte "Befangenheit des Denkens". (Vgl. Th. Geiger 1953, 5 ff) Diese Möglichkeit der subjektiven Verzerrungen des Verstandes und seiner Urteilskraft sind schon in der Idolenlehre F. Bacons präzise beschrieben und begründet. Th. Geiger bezeichnet solche subjektiven Scheintheoretisierungen als "para-theoretische Ansätze eines persönlichen Engagements" (1953, 165). Sie schleichen sich in Aussagen ein, da eine "Vitalbeziehung" des Urhebers zum Aussagegegenstand besteht. Eine solche ist z. B. das materielle Interesse des Aussageurhebers nach dem Motto: "Wes Brot ich ess', des Lied ich sing'", das sich zu einer 'Berufsideo-logie' erweitern kann: Das Interesse an der eigenen beruflichen Existenz und die Unüberschaubarkeit anderer Berufe führt zu einem ausschließlich fachorientierten geschlossenen Denken ('Fachidiotentum'), dessen Borniertheit sich besonders gefährlich erweist, wenn damit berufsfremde Bezüge erschlossen werden. (Vgl. Th. Geiger 1953, 92 ff)

V. Pareto behauptet, diese subjektive Befangenheit des Denkens beweise einen der Natur des Menschen zugehörigen ideologischen Hang. Menschliches Handeln sei meist a-logisch, also von naturgegebenen Affekten und Emotionen beherrscht, die als logisch begründet hingestellt würden. Dies geschieht in den sog. 'Derivationen'. Pareto klassifiziert vier Erscheinungsweisen, die sich auch allgemein als typisch für den Prozeß und die Formen der S e l b s t t ä u s c h u n g erweisen: die axiomatische und doktrinäre Behauptung, die Berufung auf Autorität, der Appell an die Übereinstimmung mit Gefühlen und Prinzipien und die Wortbeweisung mit Hilfe ambivalenter Begriffe. (Vgl. K. Lenk 1963, 172 ff) Dabei vollzieht sich subjektiv noch keine Fremdtäuschung und kein intellektueller Schwindel, denn solche Aussagen sind - auf Grund des nichterkannten Willens- und Gefühlsengagements - mit Wahrheitsanspruch geäußert. Objektiv können solche 'Ideologien' als eine Mischung von Vorurteilen, Meinungen und Ressentiments klassifiziert werden. Der Ideologe aber

glaubt, er hätte sich vor der Realität durch rationale Gründe gerechtfertigt und unterliegt so dem "typischen Prozeß der Selbsttäuschung". (H.-G. Assel 1970, 30)

Vom Systemdenken zur Dogmatisierung

Aus dieser Genese subjektiver Elemente, von K. Mannheim als "partikulare Ideologie" (1965, 53 ff) bezeichnet, ist auch eine 'wissenschaftlich-methodische' Entwicklung atheoretischen Denkens erkennbar. Jede Ideologië, auch die von subjektiven Interessen geleitete, beruft sich darauf Wissenschaft zu sein. Dabei muß sie sich aber, um den Zwiespalt zwischen ihren irrationalen Gründen und der Realität zu verdecken, auf Prinzipien stützen, die unter Berufung auf Tradition oder Evidenz nicht mehr diskutiert werden können. Zwangsläufigerweise kann sie das nur in einem geschlossenen System¹⁴⁾, das rational nie von innen, sondern nur von außen geprüft werden kann. Um dies zu verhindern, muß solches Denken mit dem Anspruch auf totale Erfassung der Wirklichkeit auftreten. Diese Tendenz zur Totalität, geradezu als Zwang zum geschlossenen System, kennzeichnet es als 'totalitäre Ideologie'.¹⁵⁾ Die damit ausgeschlossene Diskussion der eigenen Grundsätze und Voraussetzungen beinhaltet nichts anderes als die Verweigerung der rationalen Kommunikation und eventuellen Revision im gemeinsamen Bemühen um Wahrheit, die eigentlich Grundlage jeder wissenschaftlichen Richtung sein müßten, zu Gunsten eines Monopolanspruches auf Wahrheit. Rational ist Wirklichkeit nicht mehr erfahrbar, denn: "Im Konflikt zwischen System und Wirklichkeit hat die Wirklichkeit dem System zu weichen" (E. Voegelin 1959 a, 57).

So vollzieht ideologisches Denken in einem wissenschaftlich-methodischen Verfall, vom holistischen Systemdenken mit den Kennzeichen: absoluter Wahrheitsanspruch, Frageverbot nach ihren Grundlagen und Verweigerung jeder Kritik und Alternative, den Weg zum weltanschaulichen Bekenntnis in Form einer "Dogmatologie" (C. A. Emge 1961, 43). Der Gewißheitsanspruch des Glaubens verbindet sich darin mit dem Wissenschaftsanspruch systemhaften Denkens; je schwächer dabei die

rationalen Fundamente sind, desto stärker wird das apodiktische, fanatische Bekenntnis. Hier kehrt die Bewegung ideologischen Denkens wieder zu dem Ursprung im emotionalen Bereich zurück; das Emotionale in seiner höchsten Steigerung, im Fanatismus wird die letzte Möglichkeit ideologischen 'Denkens'. "Alles verstehbare bei der Ideologie ist daher vordergründig" (C. A. Emge 1961, 53).

Von der Faszination zur Manipulation

Die Überzeugung, sich, ausgesprochen oder unausgesprochen, als wissenschaftlich begründete Lebens- und Weltanschauung zu verstehen, ergreift den ganzen Menschen. Sie wird zur Grundweise seiner geistigen Existenz, d. h. seines Bewußtseins, in dem er sich selbst besitzt zugleich mit dem Gegenstand und Vollzug des darin Gedachten und Gewollten. Auf Grund oben beschriebener Genese kann dieses **Bewußtsein** als **falsch** bezeichnet werden. Dennoch behält es seine totale Anziehungskraft für den Ideologen selbst und - das ist für die Wirkung der Ideologie entscheidend - auch für andere: Die **Faszination** besteht darin, daß Ideologie vorgibt, die "... Wirklichkeit in ihrer Totalität zu kennen und zu meistern" (J. Hersch 1957, 142), und sich so als eine sinnvolle und begründete Orientierungshilfe zur Lebensbewältigung anbietet. Ihr Anspruch auf Ausschließlichkeit bewirkt eine totale Okkupation des Bewußtseins desjenigen, der der Ideologie verfällt, wobei nun das ursprünglich nur gedanklich konstruierte System als reale Wirklichkeit genommen wird. Diese so 'vollzogene' **Manipulation** des Bewußtseins wird besonders im politischen Bereich erleichtert, sofern die Ideologie "... politische Leitgedanken formuliert und damit ein geistiges Band sein will, das die politischen Erscheinungen in dieser oder einer zukünftigen Gesellschaft als sinnhaften, gerechten oder ungerechten Lebenszusammenhang verständlich macht" (U. Matz 1971, 123). Die Wahrheit der Aussagen interessiert dann nicht mehr, ihr Wert für die Manipulationspraktiken wird entscheidend: "Jede Ideologie sucht eine glückliche Explikation von **Macht** - **worten** zu sein, indem sie sich die in der **Wort** -

m a c h t gelegenen Möglichkeiten zunutze macht" (C. A. Emge 1961, 44). Zur 'Auslegung' in der 'Verwirklichung' bedarf sie der leidenschaftlichen, blinden Zustimmung ihrer Anhänger.

Zunächst ist dabei gar nicht entscheidend, ob diese Manipulation, diese Verfälschung von Wirklichkeit und Bewußtsein, entschuldbar ist durch die Selbsttäuschung des Ideologen bzw. seines dogmatischen Fanatismus oder ob diese Manipulation als Lüge und Betrug anzuprangern ist. Entscheidend ist, daß diese aufgezeigte Genese der Bewußtseinsverfälschung zum Instrument in der Hand dessen werden kann, der Ideologien zur theoretischen Sanktionierung von Herrschaftsinteressen benutzt.¹⁶⁾

2.13 Kriterien, Strukturen und Konstruktionselemente ideologischen Denkens

Als Ideologie bestimmten wir die Möglichkeiten der Verschließung gegenüber rational erfahrbarer Wirklichkeit, wie sie durch obige Genese beschrieben sind. Als reale Ursache falschen Denkens und falschen Bewußtseins liegen somit eine Reihe von Gründen vor, die es erlauben, formale Kriterien aufzustellen, mit denen ideologisches von rationalem Denken unterschieden werden kann. Um einem totalen Ideologieverdacht jedes menschlichen Denkens - in der Weise oben beschriebener Genese - begegnen zu können und damit Ideologiekritik zu ermöglichen, muß noch eine inhaltliche Bestimmung der Strukturen und Konstruktionselemente durchgeführt werden. Solche inhaltlichen Merkmale können - wie schon angedeutet - in der gnostischen Struktur ideologischen Denkens erkannt und somit ideologiekritisch benutzt werden.

Formale Kriterien ideologischen Denkens

Die Irrationalität als Sachverhalt solcher Kriterien ist von Th. Geiger zutreffend gekennzeichnet: "Sie liegt in der Objektivierung des Nicht-Objektiven, der Theoretisierung des A-Theoretischen. Sie ist Pseudo-Theorie ... unvereinbar mit der Wirklichkeitserkenntnis." (1953, 64 f) Die Kriterien zur Kennzeichnung eines Denkens als 'Ideologie' sind in den vorausgegangenen Kapiteln herausgearbeitet und können hier noch einmal katalog-

artig zusammengestellt werden:

- Para-theoretische Ansätze des Denkens durch Willens- und Gefühlsengagement
- Berufung auf Tradition, Autorität und Evidenz, um dem eventuellen Zwiespalt zwischen 'Theorie' und Realität auszuweichen
- Geschlossenes Systemdenken mit dem Zwang zur Totalisierung, dem Einschluß aller Seinsbereiche, um Grundlagendiskussion, Kritik und Revision verweigern zu können
- Axiomatisch-apodiktische Dogmatisierung, die statt Einsicht und Reflexion das fanatische Bekenntnis verlangt
- Faszination durch eine vermeintlich rationale 'totale' Wirklichkeitsdeutung
- Okkupation des Bewußtseins durch Manipulation, wobei die Wortmacht an die Stelle rationaler Begründung tritt
- Scheintheoretisierung zur Verhüllung von Herrschaftsinteressen

Gnostische Strukturinhalte ideologischen Denkens¹⁷⁾

Zentraler Wesenszug g n o s t i s c h e n D e n k e n s ist "... das Erlebnis der Welt als einer Fremde, in die der Mensch sich verirrt hat und aus der er wieder heimfinden muß in die andere Welt seiner Herkunft" (E. Voegelin 1959 a, 15). Daher kreist die gnostische Spekulation um die Fragen nach der Herkunft des Menschen, nach seinem hilflosen Geworfenseins in diese Welt, nach seinen Möglichkeiten einer Flucht aus dieser in Unordnung geratenen, verderbten Welt und vor allem nach seinen Mitteln der Erlösung. Es geht um die Vernichtung der alten Welt und den Möglichkeiten des Übergangs in eine n e u e W e l t . Dabei ist der M e n s c h auf sich selbst verwiesen, er hat das Werk seiner E r l ö s u n g s e l b s t zu betreiben, da Gott verborgen ist. Mittel dazu ist die G n o s i s selbst, das W i s s e n , da die Unordnung der Welt nur durch Unwissenheit verursacht ist.

Schon in einer ersten oberflächlichen Hinsicht kann die Gleichartigkeit dieser Programmformeln gnostischen Denkens¹⁸⁾ mit modernem spekulativem Denken erkannt werden: Das Geworfensein (Heidegger), der sich entfremdete Mensch (Feuerbach), das wirkliche Wissen (Hegel), der neue sozialistische Mensch (Marx), die Neuschaffung der Welt durch die Vernunft (Nietzsche) u. v. a. m.

Diese hier schlaglichtartig angedeutete Verwandtschaft ersetzt keine genaue Analyse, es kann nur wieder auf die durchgeführten Forschungen verwiesen werden. Wesentlich für die Bestimmung von inhaltlichen Strukturen moderner Ideologien ist die Verwandtschaft mit der Gnosis in zwei eng zusammengehörenden Denkkonstruktionen: Die weltimmanente Heilslehre ("Parusismus" - E. Voegelin 1959 a, 60) und der 'neue' Mensch.

Während die antike Gnosis die Erlösung von den Übeln der Welt in ihrer Ontologie noch durch die Konstruktion eines 'fremden' und 'verborgenen' Gottes absichert, der durch Abgesandte zur Hilfe kommt, werden diese Symbole in der modernen ideologischen Dogmatik in Form einer "Obsessivsprache" entwickelt, die den Kontakt mit der Realität verhindern soll: "Wenn der 'Theoretiker' die Neigung hat, das Bewußtsein von seiner Leiblichkeit freizusetzen, entstehen Ordnungssymbole wie das Reich der Geister oder das vollkommene Reich der Vernunft, dem die Menschheit sich annähert; wie das Absterben des Staates und das Herankommen des Dritten Reichs des Geistes; oder wie die Vollkommenheitsreiche, die im Gefolge einer Metastase des Menschen zum *h o m o n o v u s* oder zum Übermenschen ... erwartet werden." (E. Voegelin 1966, 341)¹⁹⁾ Von Heideggers Auslegung des Seins, in der dieser Komplex auf sein Wesensgefüge reduziert und von den vorausgehenden skurrilen, zeitgebundenen Zukunftsbildern gereinigt wurde, übernimmt E. Voegelin den Ausdruck 'Parousie' und nennt diese moderne Heilserwartung "Parusismus": Die Seinsmacht ist an die Stelle der Gottesmacht getreten und die Parousie des Seins an die Stelle der Parousie Christi. (Vgl. E. Voegelin 1959 a, 58 ff)

Damit aber wird das Charakteristische moderner Ideologien deutlich. An die Stelle einer mühseligen Auseinandersetzung mit dem hier und heute kommt es zur ideologischen Beschreibung der Pathologie der Gegenwart und dem ideologischen Versprechen einer vollkommenen Zukunft. (Vgl. U. Matz 1971, 131) Diese Zerstörung einer als unvollkommen und ungerecht erfahrenen Ordnung der Gegenwart muß also getragen sein von dem Glauben an die Möglichkeit einer totalen Neuordnung der Gesellschaft aus menschlicher Schöpferkraft. Nietzsches Frage "Müssen wir nicht selbst zu Göttern werden?" (Aphorismus 125) wird zum Postulat: Der 'neue' Mensch, geschaffen durch sich selbst - d. h. durch das kabbalistische Buchstabenspiel²⁰⁾ der gnostischen Spekulation -, soll diese Aufgabe leisten. Deshalb findet sich seine Konstruktion bei allen modernen Gnostikern: Der sozialistische Mensch (im Marxschen Sinne), der Über-Mensch (im Sinne Nietzsches), der positivistische Mensch (im Comteschen Sinne), der nationalsozialistische Mensch ... (Vgl. E. Voegelin 1959 a, 38)

In der Realisierung sind die Ideologien auf die 'Schaffung des neuen Menschen' durch 'Erziehung' verwiesen. "Jede versucht, in gewissem Sinn den Menschen als Ganzen aus ihren Grundsätzen zu konstruieren" (J. Hersch 1957, 27). Praktisch vollzieht sich diese Erziehung durch Manipulation und Versklavung unter eine einheitliche Denk- und Lebensart.

Gnostische Konstruktionselemente ideologischen Denkens

Bezeichnenderweise arbeitet E. Voegelin ein Konstruktionselement spezifisch gnostischen Denkens heraus, das schon in der Genese ideologischen Denkens gefunden wurde: Das D e n k e n i m S y s t e m . "Gnosis will die Herrschaft über das Sein, um sich des Seins zu bemächtigen, konstruiert der Gnostiker sein System" (E. Voegelin 1959 a, 54). Das aber steht im Gegensatz zu jedem philosophischen Denken, Philosophie entspringt der Liebe zum Sein, dem liebenden Bemühen des Menschen, die Ordnung des Seins zu erkennen. Da aber der gnostische Denker das Sein in den Griff bekommen will, muß er - wie Hegel in seiner 'Vorrede' zur Phänomenologie - diese Grundweise philosophischen Denkens ablegen: "Die wahre Gestalt, in welcher die Wahrheit

existiert, kann allein das wissenschaftliche System derselben sein. Daran mitzuarbeiten, daß die Philosophie der Form der Wissenschaft näher komme, - dem Ziele, ihren Namen der **L i e b e z u m W i s s e n** ablegen zu können und **w i r k l i c h e s W i s s e n** zu sein, - ist es was ich mir vorgesetzt." (Hegel)²¹⁾ Dieses Programm Hegels ist genau der Weg von der Philosophie ('Liebe zum Wissen') zur Gnosis ('wirkliches Wissen').

Daß Wissenschaft Systemform haben muß, wird fraglos vorausgesetzt und darf auch nicht befragt werden, denn "... das System rechtfertigt sich durch die Tatsache seiner Konstruktion ... Wer das Sein ins System bringt, kann nicht Fragen zulassen, die das System als Denkform aufheben." (E. Voegelin 1959 a, 55 f) Der Mensch, für den dieses Denken gelten soll, wird aufgefordert, in das System einzutreten und die dort konstruierte 'Wirklichkeit' zu vollziehen.

Dieses immanente Verbot der Infragestellung des Systems wird in verfeinerter, rationalisierter Form zum **b e w u ß t e n F r a g e v e r b o t** in modernen politischen Ideologien: "Es handelt sich dabei nicht um den Widerstand gegen die Analyse ... nicht um Meinungen, deren Vertreter im guten Glauben der Richtigkeit ihrer Position ... erst zur Offensive übergehen, wenn die Analyse sie erschüttert; es handelt sich um Meinungen, deren Vertreter wissen, daß und warum sie einer kritischen Analyse nicht standhalten, und die darum das Verbot der Prüfung ihrer Prämissen zum Inhalt ihres Dogmas machen. Diese Haltung der bewußten und spekulativ sorgfältig durchgearbeiteten Verschließung gegen die Ratio ist das neue Phänomen." (E. Voegelin 1959 a, 31)²²⁾ Dieses ideologische Tabu über die eventuellen Instrumente rationaler Kritik kann so nicht mehr als subjektive Täuschung im Denken bezeichnet werden, sondern ist eine bewußte Täuschung.²³⁾ Es lassen sich drei Stadien des bewußten intellektuellen Schwindels bei modernen gnostischen Spekulationen herausarbeiten: 1. Der Akt der Täuschung selbst steht im Kontext des Denkens; 2. das

Wissen um die Täuschung kennzeichnet sie als "intellektuellen Schwindel"; 3. das Beharren in der Täuschung (als Revolte gegen die Ratio, als Revolte gegen Gott) gibt ihr den Aktharakter der "dämonischen Verlogenheit." (Vgl. E. Voegelin 1959 a, 44 f)

Die bewußte Verschließung gegen die Wirklichkeit im ideologischen Denken erweist sich so in ihrer inhaltlichen Struktur und in ihren Denkformen als gnostische Konstruktion. An Stelle der Wirklichkeit tritt die gnostische Spekulation über die "Parusie" und den 'neuen Menschen' als konstruiertes Denksystem mit 'dämonischen' Charakter.

Der Mensch, der sich damit gegen die rationale Erfahrung der Wirklichkeit auflehnt, d. i. gegen die Erfahrung der Begrenztheit und Unvollkommenheit seines Suchens, Fragens und vorläufigen Antwortens, befindet sich in einer Revolte gegen sich selbst, d. i. gegen seinen Ursprung, sein Menschsein und seine Bestimmung. Diese Revolte kann er auf zwei Wegen beenden:

- Er kann seinen apodiktischen Anspruch auf Gewißheit aufgeben und zur theoretischen Erfahrung zurückkehren. Aus ihr folgt konkretes, praktisches Denken und Handeln, das auf Verbesserung der eigenen Situation, der Gesellschaft und ihrer Ordnung gerichtet ist und sich darin immer wieder als unzulänglich erfährt.
- Er kann in dieser Revolte verharren, sein Wissen ins System bringen mit dem Frageverbot über Prämissen und konkrete Ziele und ein Rezept ausarbeiten für den endgültigen Umsturz von Mensch und Welt hin zum autonomen Menschen und zur vollkommenen Gesellschaft. Die gnostische Revolte endet so im Akt der Revolution, als einmaliger Vorgang, in dem das absolute Wissen endgültig in Wirklichkeit umgesetzt werden soll. (Vgl. E. Colberg 1971, 11 f u. 13 f)²⁴⁾

2.14 Die Funktion der Ideologiekritik für eine politische Pädagogik

Die Gegenüberstellung von rational erfahrbarer Wirklichkeit und Wahrheit und ideologischem Denken und Bewußtsein postu-

liert als Instrument der Unterscheidung und Analyse die Ideologiekritik. Ihre Verfahrensweise bestimmt sich als aufklärerisch, polemisch und kritisch hinsichtlich der Phänomene, Konstruktionen und Strukturen ideologischen Denkens und Bewußtseins, wie sie in vorausgegangenen Kapiteln festgestellt wurden. Angewandt auf den hier angezielten Problemkreis des Verhältnisses von Ideologie und politischer Pädagogik können damit politisch-pädagogische Ideologien allgemein und im Besonderen der politisch-ideologische Erziehungsanspruch festgestellt und kritisch geprüft werden.²⁵⁾

2.141 Kritik der ideologischen Ansätze pädagogischen Denkens

Die "besondere Ideologiefanfälligkeit der Pädagogik" (W. Loch 1964, 81), d. h. die Ideologisierung ihres Denkens, wurde als Phänomen besonders an der nationalsozialistischen Pädagogik festgestellt und analysiert.²⁶⁾ Die freiwillige ideologische Bindung der Pädagogik scheint dabei kennzeichnend und macht einen allgemeinen Ideologieverdacht gerade für politische Pädagogik verständlich.

Kritik der subjektiven Befangenheit pädagogischen Denkens

Es erscheint paradox: Gerade in der 'Erziehungswirklichkeit' des 'Praktikers' ist ideologisches Denken nahezu unausbleiblich: Es "... besteht darin, daß der Pädagoge in der aktuellen Befangenheit in seiner Arbeit keinen Abstand mehr zu sich selbst gewinnt, daß er die notwendige geschichtliche und individuelle Enge ... verabsolutiert und seine notwendig begrenzten Erfahrungserfahrungen - vollkommen undialogisch und ungeschichtlich - als allein gültigen Maßstab betrachtet." (W. Loch 1964, 87) Diese Befangenheit in der Praxis zeigt die typischen Phänomene einer Berufsideologie. Aus der beschränkten Perspektive des alltäglichen Versuchs wird eine über alle Kritik erhabene Berufung auf die Erfahrung der Wirklichkeit abgeleitet, die jedem ideologischen Denken eo ipso abhold zu sein scheint. Als Berufung auf das 'Haben von Erfahrung' pervertiert sie sich aber gleichzeitig selbst: Sie verschließt sich gegen jede

geschichtliche Möglichkeit ihrer Überprüfung in immer neuen Erfahrungen und verfestigt sich zum autoritären, blinden und statischen Dogma. Gleichzeitig wird aber mit dieser 'Erfahrung' das 'Haben einer richtigen Einstellung' zum erzieherischen Tun begründet. Konstitutiv für den erzieherischen Vollzug wird so das irrationale Moment einer Gefühls- und Willensbildung, das 'erzieherische Engagement' wird auf den sog. 'pädagogischen Eros' reduziert.

Diese zunächst 'harmlose' Ideologie der provinziellen Enge des Praktikers wirkt folgenreich: Sie verunmöglicht die Kritik und die Revision erziehungswissenschaftlichen Denkens durch die Praxis, durch den Praktiker. Die Distanz zwischen 'Erziehungswirklichkeit' und 'Erziehungswissenschaft' vergrößert sich beidseitig und damit auch die Anfälligkeit beider Bereiche für die Möglichkeiten ideologischer Manipulationen.

Kritik des dogmatischen Verfalls pädagogischen Denkens

Die ideologische Anfälligkeit der Pädagogik ist nicht nur in der eben konstatierten 'unverschuldeten' Distanz zur Erziehungswirklichkeit durch die Erfahrungsverschließung des Praktikers gekennzeichnet. Sie selbst scheint sich gerne in eine provinzielle Enge hineinmanövrieren zu lassen durch zu kritiklose Übernahme traditioneller Denkschemata. Ein Beispiel dafür ist die beharrliche Tradition humanistischen, entpolitisierten deutschen Bildungsdenkens. Gerade im Bereich der politischen Bildung und Erziehung wurde diese dogmatische Abkapselung als Widerspruch zur Wirklichkeit offenbar: Das redliche Bemühen um das 'Humanum' und das 'Persönliche' auch im politischen Bereich führte zur Konstruktion von unrealistischen 'pädagogischen' Demokratie modellen, die man gemeinhin als 'Gemeinschaftsideologieh' bezeichnen kann, die aber in das jeweilige 'pädagogische Konzept' paßten. Die Diskrepanz dieser idealistischen, ungeschichtlichen Demokratievorstellungen zu den vorfindbaren demokratischen Formen der Gegenwart wurde einfach ignoriert. W. Loch bestimmt diese dogmatische Tradierung pädagogischen Denkens als Aufopferung der erzieherischen Gegenwart für ein erstarrtes, aus der

Vergangenheit überliefertes Denkschema (1964, 83 ff). Die Determination durch ideologische Voreingenommenheiten vollzieht sich in der unbefragt als 'Wahrheiten' übernommenen Fundierung erziehungswissenschaftlichen Denkens durch 'weltanschaulich-wissenschaftliche Grundgerüste', die sich meist selbst durch das Suffix '-ismus' kennzeichnen.²⁷⁾ Pädagogik konstruiert damit selbst eine Kluft zwischen ihrem eigentlichen Forschungsgegenstand und den Gegenständen der ideologischen Fundierung. Sie determiniert sich auf pädagogische Reflexion der Ideologie, also auf deren Anwendung und Überlieferung im erziehungswissenschaftlichen Bereich.

Kritik der gnostischen Ansätze im pädagogischen Denken

Die gnostische Konstruktion des 'neuen Menschen' und der 'neuen Gesellschaft' in einem parusistischen Zukunftsversprechen trifft die Pädagogik in ihrem wesentlichsten Problem: Das Wohin und Wozu aller Erziehung ist die Kernfrage auch dann, wenn eine notwendige Offenheit und Unbestimmbarkeit aller erzieherischen Akte aus dem Wesen menschlicher Freiheit postuliert wird. In einer Verkürzung dieser Fragestellung erfolgt der Ruf nach einer für die Erziehung unabdingbar notwendigen Fundierung ihrer Ziele in einem gültigen 'Menschenbild' und in richtigen 'gesellschaftlichen Leitbildern'. Je weniger die Pädagogik nicht im Stande ist, eine solche Zielbestimmung zu leisten, desto leichter erliegt sie der Faszination der gnostischen Parusie. Diese verhilft ihr nämlich zu einer Zielorientierung, die durch Eintritt in das System fraglos übernommen werden kann. Das "Pathos der zukunftsweisenden verbindlichen Lebensorientierung" ist der "große Zauber" (W. Knuth 1955, 11), den das ideologisch-gnostische Denken auf alle zukunftsgerichtete Pädagogik ausübt. Konsequenterweise wird dieser 'ideologische Überbau' der Pädagogik auch als positiv und notwendig begründet und rationalisiert, besonders wenn - ausgesprochen oder impliziert - die Forderung nach einer Gegenideologie für die Auseinandersetzung mit den totalitären Ideologien erhoben wird. Wenn aber ein erzieherisches Leitbild in diesem Sinne verlangt wird - ein "Weltbild", eine "Ideologie" und "Verheißung" (E. Lemberg 1964, 131 ff), um auch "emotional-

voluntative Schichten der Person" (K. Hornung 1967, 7) einzubeziehen -, dann wird die Ideologie geradezu "Bedingung der Möglichkeit des Erziehens" (W. Loch 1964, 85).

Das Ungenügen der Pädagogik, insbesondere in der Auseinandersetzung mit den Konflikten der Gegenwart, wird so ignoriert durch eine gnostische Ausrichtung des erzieherischen Handelns, in der Aufopferung der erzieherischen Möglichkeiten und auch Grenzen des hier und jetzt für ein Bild und Ideal.

2.142 Kritik des politisch-ideologischen Erziehungsanspruchs

Das "besondere Interesse der Ideologien an der Erziehung" (W. Loch 1964, 81) ist notwendige Folgerung ihres politischen Anspruches. Sie bedürfen der Pädagogik zur Durchsetzung ihrer Ziele. Die Kritik richtet sich gegen die Zwangsunterwerfung der Pädagogik und weist den ideologischen Mißbrauch der Pädagogik, insbesondere der Erziehung, auf.

Kritik der ideologischen Deformation der Pädagogik

Die gnostische Spekulation von der 'Schaffung des neuen Menschen' und der 'Schaffung der neuen Gesellschaft' ist in der Realisierung dieses demiurgischen Wollens auf 'Erziehung' verwiesen, zumindest solange wie eine chemisch-biologische Züchtung des 'neuen Menschen' - etwa in der Weise des Bakanowskyverfahrens in A. Huxleys 'Brave new World' - noch nicht realisierbar erscheint. Die Pädagogik muß zwangsweise in den Dienst der 'Parasie' treten. Der Totalitätsanspruch der ideologischen Ziele fordert schon grundsätzlich den Einschluß der Pädagogik in das geschlossene System mit entsprechender normativer Ausrichtung. Da aber zudem die Gleichschaltung aller - in Ausrichtung auf die Ziele - nur mit Hilfe einer totalitären Herrschaft verwirklicht werden kann, wird die Pädagogik praktisch identisch mit der politischen Manipulations- und Repressionstechnologie und dient so der Stabilisierung des Systems. Die ideologischen Grundstrukturen (dogmatisches System, Totalitätsanspruch, affirmative Identifikation oder totalitäre Durchsetzung) werden in die Pädagogik übertragen und pervertieren

sie zur "angewandten Ideologie" (W. Loch 1964, 82).²⁸⁾

Kritik der ideologischen Instrumentalisierung der Erziehung

Erziehung im Dienste der politischen Ideologie ist immer Erziehung aller zur Anpassung an die bestehenden oder angestrebten gesellschaftlichen Verhältnisse. Damit wird Erziehung das Instrument, mit dem die ideologische Führung die Menschen in ihrem Sinne dirigieren und manipulieren kann. Erziehung wird zur Umerziehungstechnik durch Bereitstellen der neuen Bewußtseinsinhalte und will explizit die Bewußtseinswandlung zum neuen Menschen in der neuen Gesellschaft.²⁹⁾ Der Entwurf des neuen Menschen führt zu einem "technologisch anmutenden Erziehungsbegriff", der nach dem "Schematismus der Prägung" den Menschen zum bildsamen Material in der Hand der Ideologen degradiert. (Vgl. W. Loch 1964, 82) Der Erziehungsbegriff erscheint in der Fassung propagandistischer Agitation und Schulung. Das Hauptaugenmerk richtet sich auf eine entsprechende totale Organisation in Schule und sonstigen Schulungsstätten, in denen die Ideologie als einprägbare Lehre alle Unterrichtsgegenstände durchformt und jede rationale Distanz verhindert. Die totale Reglementierung des Erziehungswesens kann natürlich nicht auf Kinder und Jugendliche beschränkt bleiben; eine Führung der im Herrschaftsbereich der Ideologie lebenden Menschen ist nur durch permanente Erziehung, d. h. durch ständige Schulung in vielfältig organisierten 'Aktionsgemeinschaften' möglich. Der instrumentale Charakter der Ideologie konkretisiert sich so in einer Instrumentalisierung der Erziehung zum psychagogischen und demagogischen Mittel der "Führung und Verführung" (H.-J. Gamm 1964, Titel) von Massen.

Es sei abschließend ausdrücklich festgestellt, daß sich die Ideologiekritik nicht gegen eine 'politische Pädagogik' selbst wendet. Die Aufgabe der politischen Bildung und Erziehung besteht unbestreitbar, die Folgen eines Rückzuges der Pädagogik auf das 'Humanum' sind gerade unserer Generation bekannt. Ideologiekritik erhellt aber die Gefährdung einer politischen Pädagogik in oben aufgezeigter Weise: Die Perversion erfolgt durch die totale politische Inanspruchnahme der Pädagogik und Erziehung

Überhaupt. Sie beinhaltet eine Funktionalisierung und Instrumentalisierung unter Verlust der notwendigen Offenheit und des unabdingbaren Freiheitsraumes des Menschen. Der Mensch, auch als politisches Wesen, ist bestimmt durch sein Personsein, dieses aber ist "... gekennzeichnet durch die 'Intentionalität', d. h. durch eine grundsätzliche Offenheit und Ausgerichtetheit auf noch ausstehende Erfüllung." (M. Müller 1959, 23) Die Ideologiekritik wendet sich letzten Endes gegen die Gefahr des Mißbrauches der politischen Pädagogik, d. h. gegen die "Zerstörung der Person" (F. Stippel 1957, Titel).

Wenn der Begriff 'Ideologie' und damit auch die 'Ideologiekritik' durch den denunzierenden und diffamierenden Gebrauch, besonders im politischen Bereich, zu entwertet erscheint (vgl. H. Nigel 1970, 27 ff), steht es jedem frei, eine andere Vokabel zu benutzen. Der Sachverhalt bleibt: Es geht um die bewußte Verschließung gegen rational erfahrbare Wirklichkeit. Die Gefahren einer solchen Apperzeptionsverweigerung mit gleichzeitigem Anspruch, wissenschaftlich begründete Wahrheit zu sein, erhalten - gerade im politisch-pädagogischen Bereich - durch die immanente Möglichkeit der Bewußtseinsmanipulation 'dämonischen' Charakter.

2.2 U t o p i s c h e I n t e n t i o n

Die Vokabel 'Utopie', noch öfter im adjektivischen Gebrauch 'utopisch' und 'utopistisch', wird in politischen Auseinandersetzungen, wenn es um zukunftsgerichtete Veränderungsabsichten geht, häufiger verwendet denn je zuvor. Die Frage, was denn eigentlich 'utopisch' sei, findet dort keine Antwort, da gleich der Vokabel 'ideologisch' damit eine Diffamierung der geäußerten Ziele des politischen Gegners beabsichtigt ist, die keiner näheren Begründung mehr bedarf und die auch nicht gegeben werden will. Eine Gleichsetzung von Utopie und Ideologie findet sich zudem auch in theoretischen Ansätzen. C. A. Emge sieht die Utopie als "Illustrationsversuch des Ideologischen", als Möglichkeit also, die ideologische Abstraktion in einem Bild zu veranschaulichen (vgl. 1961, 51 f). Dabei wird immer schon impliziert, daß utopisches Denken an der Möglichkeit der Verwirklichung gemessen werden muß. Erscheint aber eine Realisierung gegenwärtig unmöglich, so wird die Zukunftsorientierung des utopischen Denkens als ideologische 'Flucht in die Zukunft' diffamiert. Andererseits ist diese Zukunftsorientierung des Denkens notwendig; Politikwissenschaft und Pädagogik etwa würden den Gegenstand ihres theoretischen Denkens verlieren, wenn sie eine solche Richtung a priori als ideologisch verneinten. Als Kategorie theoretischen Denkens ist 'Utopie' nur verwendbar, wenn sie als Gegensatz zur Ideologie eine Zukunftsorientierung des Denkens erfaßt, die ein rationales Verhältnis zur Wirklichkeit aufweist.

Die folgenden Überlegungen wollen daher 'Utopie' als eine Denkkategorie gewinnen, die auf Zukunft gerichtete Intentionen als rational ermöglicht, und die damit im strikten Gegensatz zu 'Ideologie' steht, die in der Zukunftsgerichtetheit der gnostischen Spekulation vom 'neuen Menschen' und der 'neuen Gesellschaft' der Irrationalität verfallen ist. Utopisches Denken soll also auch eine "utopisch-intendierte Ideologiekritik" (A. Neusüss 1968, 33) ermöglichen.

2.21 Beiträge zur Begriffsgeschichte

Thomas Morus' Fiktion "De optimo rei publicae statu deque nova insula Utopia" hat sowohl einer schon lange existierenden Literaturgattung 'Utopie' den Namen gegeben³⁰⁾, als auch einem sozialphilosophischen oder sozialwissenschaftlichen Denken aller Art, als dessen gemeinsames Kriterium vorläufig nur 'Zukunftgerichtetheit' festgestellt werden kann. Diesem Konglomerat heterogener "... einander kaum berührender Begriffsverwendungen, die sich nach- und nebeneinander entwickelt und abgelagert haben" (A. Neusüss 1968, 13), entspricht die begriffsgeschichtliche Analyse.

Fiktion vom besten Staat - Antworten auf die Realität ihrer Zeit

Wenn auch 'Utopia' im Sinne der griechischen Wortschöpfung Th. Morus' nirgend ist (u = kein, topos = Ort), d. h. keinen Ort in der Wirklichkeit hat, so hat sie doch Bezug zur Realität: Alle geschlossen durchkonstruierten Fiktionen vom besten Staat einer vollkommenen Gesellschaft - und auch ihre Umkehrung in den negativen Fiktionen, den Mätopien - ist die Bindung an die Realität in der oft direkt explizierten Kritik der sozialen Verhältnisse ihrer Zeit gemeinsam. Das Kriterium 'Zeitkritik' und die damit verbundene Konstruktion der erwünschten Gesellschaft hebt die literarische Form "Sozialutopie" (E. Bloch)³¹⁾ als "eigentliche Utopie" (J. Guter 1968, 6) von verwandten literarischen Formen wie 'Staatsroman', 'Voyages imaginaires' und 'Science fiction' ab. Diese "sozialpolitische Utopie" weist nach J. Guter vier "Wesenszüge" auf:

- "1) Sie ist Entwurf eines als ideal gedachten Staatswesens.
- 2) Sie schildert meist in romanhafter-erzählender, manchmal in dramatisch-dialogischer Form dieses Staatswesen als lebendigen Organismus.
- 3) Sie befindet sich im Gegensatz zur Staats- und Gesellschaftsordnung ihrer Zeit.
- 4) Sie kann auf ein klares sozialpolitisches Programm reduziert werden."
(J. Guter 1968, 6)

Die vordergründige Gleichsetzung von 'utopisch' mit 'irreal' und 'irrational' ist gerade an der literarisch-fixierten Form der Sozialutopien Überprüfbar: Einerseits ist die "Schärfeschonungsloser Zeitkritik und rationaler Zukunftsplanung" (K. Sauer 1964, 17) in den utopischen Entwürfen offensichtlich.³²⁾ Die Abstraktion von der Überprüfung der Realisierungsmöglichkeiten und von der geschichtlichen Kontinuität durch die u-topische Setzung - das Wo und Wann bleibt ungeklärt - bringt sie andererseits in den Verruf der Irrealität. Bei den älteren Utopien löst diesen Widerspruch sicher für sie selbst der Glaube an die Allmacht der Vernunft und an die unbegrenzten Möglichkeiten des menschlichen Fortschritts. Für jüngere Sozialutopien erwächst daraus die Unmöglichkeit der Fiktion einer besten Gesellschaft, sie verkehren sie zum utopischen Schreckbild der Mätopie (z. B. A. Huxley, G. Orwell). In der Schilderung der Schrecken, Verirrungen und Auswüchse einer zukünftigen Gesellschaft wollen sie vor Tendenzen der Gegenwart warnen, die zur Mätopie führen könnten. (Vgl. J. Guter 1968, 6) Aus den Utopien der "sozialen Freiheit" bzw. der "sozialen Ordnung" - so charakterisiert E. Bloch die beiden Pole der Sozialutopien³³⁾ - werden die Mätopien der unfreien, unsozialen Zwangsordnung. Beiden gemeinsam bleibt die rational-kritische Auseinandersetzung mit der Gegenwart, die zu utopischen Planungen der Vernunft führen kann, zur Antwort in gesellschaftskritischen Zukunftsbildern einer 'Gegen-Wirklichkeit'.

Reflexion und Kritik sozialpolitischer Utopien - Das problematische Verhältnis zu Geschichte, Wirklichkeit und Verwirklichung

Die Vorwegnahme einer kommenden Realität in den sozialpolitischen Utopien erfuhr durch K. Marx und seine Schüler eine Kritik in zweifacher Weise. Zunächst finden die Utopisten, insbesondere die Frühsozialisten R. Owen und Ch. Fourier,

zwar noch Anerkennung als Vorläufer der Marxschen Ideen: "Ursprünglich hießen im Munde von Marx und Engels diejenigen Utopisten, deren Gedanken der entscheidenden Entwicklung von Industrie, Proletariat und Klassenkampf vorausgegangen waren und dieser daher noch nicht Rechnung tragen konnten" (M. Buber 1950, 16). Doch ist gleichzeitig damit auch schon die Kritik gegeben.

Da sich die utopischen Entwürfe nicht auf gesellschaftliche und geschichtliche Kräfte stützen, sondern als 'Erfindung' einzelner an die Einsicht appellieren, werden die Utopisten zwar als Kritiker ihrer Zeit positiv gewürdigt, können aber wissenschaftlich im Sinne der Wissenschaft Marx' und Engels' keine Anerkennung finden. (Vgl. K. Sauer 1964, 9). Damit werden auch diejenigen als unwissenschaftliche Vorläufer abgestempelt, die eine "Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft" (F. Engels, Titel) nicht mitvollziehen, wie z. B. Proudhon und Düring. Sie werden im sog. "Anti-Düring" von Marx und Engels als "Utopisten" diffamiert, da sie nicht Sozialwissenschaft in ihrem Sinne betreiben. Diese Abstempelung ist seitdem eine Methode, gegnerische wissenschaftliche Standpunkte hinsichtlich gesellschaftlicher Veränderungen abzuqualifizieren, ohne sachliche Gegenargumente zu haben oder zu benützen. (Vgl. M. Buber 1950, 16; K. Thieme 1957, 1190 f)

Eine Kritik aus ganz anderer Richtung erfahren die utopischen Entwürfe durch A. Doren, der sie als chiliastische Wunschträume einstuft³⁴⁾, als Bildprojektionen des Wunschtraumes vor der idealen menschlichen Gemeinschaft in einen imaginären Raum. Ohne es begrifflich so zu bezeichnen, sieht sie A. Doren damit als eine Variante gnostischer Konstruktionen, d. h. utopische Entwürfe werden eine Variante ideologischen Denkens. Zwar nicht im Ansatz, aber inhaltlich und vor allem im Ergebnis ähnlich argumentiert R. Dahrendorf: "Alle Utopien... haben ein Konstruktionsmerkmal gemeinsam: Sie sind sämtliche Gesellschaften, in denen der Wandel fehlt." (1967, 244) Dieser Vorwurf der Ungeschichtlichkeit, der Isolierung von Raum und Zeit, ist der ideologiekritische Ansatz an politischen Utopien. Allen Struk-

turelementen utopischer Entwürfe ("Isolierung im Raum und Zeit", "Uniformität solcher Gesellschaften", "allgemeiner Consensus", "soziale Harmonie") begegnen wir nicht in "wirklichen Gesellschaften", denn "... die Konstruktion einer utopischen Gesellschaft selbst impliziert, daß diese in der Wirklichkeit keine Entsprechung hat" (1967, 246 f). Deshalb fordert R. Dahrendorf "P f a d e a u s U t o p i a" (1967, Titel) besonders für soziologische Entwürfe der Gesellschaft, die auch heute noch ähnliche falsche Denkansätze beinhalten. Es ist sicher kein Zufall, daß dieser programmatische Titel eine Kontra-Formulierung zu M. Bubers "P f a d e i n U t o p i a" (1950, Titel) ist. Die Argumentation M. Bubers ist entsprechend gegensätzlich: "Die scheinbar zur Unzeitgemäßheit verurteilte Anstrengung des Geistes, die man utopischen Sozialismus nennt, bereitet wohl ... die künftige Struktur der Gesellschaft vor." (1950, 31) Utopie bedeutet nämlich die "... Entfaltung der im Zusammenleben der Menschen ruhenden Möglichkeiten einer 'rechten' Ordnung" (1950, 20). In derselben Weise argumentiert auch E. Bloch: Die großen Utopisten sprechen "... im Auftrag der kommenden Gesellschaft, der jeweils nächsten Tendenz" (1969, 241). M. Buber und E. Bloch wollen damit implizit die Sozialutopien vom Vorwurf der Verwandtschaft zu gnostischem Denken - wie er sich aus den Vergleichen A. Dorens ergibt - und vom Vorwurf der 'Ideologie' - gekennzeichnet mit der Position R. Dahrendorfs - freihalten. Dies scheint aber so direkt nicht möglich. Es wurde schon angedeutet, daß utopische Entwürfe nicht vordergründig auf ihre Realisierbarkeit hin geprüft werden können. Dahrendorfs Argumente treffen jeden Realisierungsversuch solcher geschlossenen Entwürfe. A. Neusüss weist darauf hin, daß in der literarischen Fassung Form und Intention ungeschieden sind. Damit ist es aber immer leicht, die utopische Intention - Antwort auf die Kritik der Wirklichkeit - an ihrer Form zu denunzieren. (Vgl. 1968, 22) Da Utopien über Zeitkritik hinaus endgültige Lösungen für die angezeigten Probleme des Zusammenlebens anbieten wollen, verlieren sie sich zwangsläufig ins Vollkommene, d. h. in das Ungeschichtliche. Ideologisch gefährdet sind diese Entwürfe dann, wenn sie als vollkommene Konstruk-

tionen - nicht in einzelnen Intentionen - wieder in die Geschichte hereingeholt werden sollen. Geschichtliche Irrealität verbindet sich dann mit irrationaler Übernahme als Dogma. Diese Gefährdung im Realisierungsversuch kann mit Hilfe des ideologiekritischen Ansatzes R. Dahrendorfs herausgestellt werden.³⁵⁾ Die Unterscheidung vom 'chiliastischen Traum' ist in der Genese und in der Struktur utopischen Denkens aufzuzeigen, die Rationalität und Realitätsbezug utopischen Denkens erweisen muß.

Wissenschaftliches utopisches Denken - Methode, Funktion und Intention

Die Kritik an den 'geschlossenen Utopien' vom besten und vollkommenen Staat machte deutlich, daß utopisches Denken sich selbst pervertiert, wenn es nur um den Entwurf selbst, nicht aber um die kritisierte und notwendig zu verändernde Wirklichkeit und ihre Zukunft geht. K. Sauer nennt ein entwurfgebundenes, nicht weiter entwickelbares utopisches Denken abstrakt und unproduktiv (in Anlehnung an K. Mannheim und E. Bloch). Solches Denken ist mit dem Wort 'utopistisch' zu kennzeichnen. Die 'offene Utopie' (E. Bloch: konkrete Utopie; K. Mannheim: relative Utopie) läßt dagegen immer neue Entwürfe zu, die Möglichkeit ihrer ständigen Veränderung in Kritik und Reflexion der Realität. Solches Denken ist produktiv und ist mit dem Wort 'utopisch' zu kennzeichnen. (Vgl. K. Sauer 1964, 99 Anm. 6) Auf seine Richtung weist das von Petrus Aegidius an den Schluß der 'Utopia' von Thomas Morus gestellte Epigramm: "Eutopia merito sum vocanda nomine" (zit. n. K. Kerényi 1964, 12). Eutopia ist der Ort, wo man richtig am Ort ist. Darauf richtet sich die produktive utopische Intention. Damit aber kann sich utopisches Denken von der literarischen Form der Sozialutopie trennen, utopisch wird die Methode, die Funktion und die Intention des Denkens.

R. Ruyer entwickelt die "utopische Methode"³⁶⁾ im Bereich theoretischer Spekulation, die nicht die Kenntnis dessen sucht, was ist, sondern im "Experimentieren mit der wissenschaftlichen Möglichkeit der Vorstellungskraft" (343)³⁷⁾ die möglichen

Erweiterungen der Realität erprobt. Sie unterscheidet sich von reinen Traumgebilden und von der ästhetischen Phantasie, weil sie bestrebt ist, objektiv zu sein, weil sie sich auf die "... Kenntnis der Eigenarten des Objekts und auf seine jeweiligen 'Möglichkeiten' stützt" (343). Von der utopischen Methode her sind die Konstitutiva utopischen Denkens verständlich: die wissenschaftlich-konstruktive Überlegung, die intentionale Kritik und die träumerische Phantasie.

F. L. Polak untersucht in ähnlicher Weise die F u n k t i o n utopischen Denkens und weist ihm eine Vermittlerrolle zwischen Gegenwart und Zukunft zu. Einerseits wurzelt die Utopie in der Gegenwart - "formt diese und wird von ihr geformt" (381)³⁸⁾ -, andererseits blickt sie in die Zukunft - "wird von dieser vorgeformt ... zugleich hat sie ... vermöge ihrer intellektuellen Kraft Einfluß auf diese Zukunft" (381) -. In der Spekulation zukünftiger Möglichkeiten bildet die Utopie Zukunft vor, indem sie zum Auslöser des sozialen Fortschritts wird.³⁹⁾

A. Neusüss entwickelt die utopische I n t e n t i o n als "Kategorie theoretischen Denkens". (1968, 29)⁴⁰⁾ Er will damit eine Umkehrung vornehmen; nicht mehr die literarische Form soll utopisch sein, sondern die Intention des Denkens. "Der Begriff Utopie wird damit entformalisiert und enthistorisiert" (1968, 22), d. h. er hebt sich ab von seinem historischen Ursprung. Gleichzeitig entsteht damit erst das Utopieproblem als gesellschaftskritisches Phänomen und überschreitet eine nur philologische und geistesgeschichtliche Fragestellung. Mit der neuen Begriffsfassung wird erst "... der Begriff des utopischen Bewußtseins, des utopischen Denkens, der utopischen Intention ... möglich" (1968, 23). Utopie wird zum kritischen Moment im Denken, das auf eine bessere Zukunft gerichtet ist. Inhaltlich und formal kann es sich in den verschiedensten Vorstellungen ausdrücken, kennzeichnend ist die gemeinsame Intention im Hinblick auf die bessere Gestaltung gesellschaftlichen Zusammenlebens: "Ist die bestehende Wirklichkeit die Negation einer möglichen besseren, so ist die Utopie die Negation der Negation" (1968, 33) A. Neusüss weist darauf hin, daß es in

der Auseinandersetzung um 'Utopie' meist nicht um die wissenschaftliche Stringenz der Begriffsbestimmung geht, sondern um ihre Inhalte. Unter ihren Namen werden apologetische und polemische Kontroversen geführt um die "rechte und würdige gesellschaftliche und individuelle Lebensform der Menschen" (vgl. 1968, 31). Deshalb ist 'Utopie' auch so schwer von 'Ideologie' zu trennen; eine Trennung ist aber wissenschaftlich und politisch notwendig.

In dieser begriffsgeschichtlichen Analyse wurden drei Begriffsvarianten festgestellt:

- 1) Utopie als literarisches Phänomen, d. i. die 'Sozialutopie';
- 2) Utopie in der Kritik von K. Marx als vorwissenschaftliches Denken, in der Kritik von A. Doren und R. Dahrendorf als ungeschichtliches, chiliastisches bzw. ideologisches Denken;
- 3) Utopie als Bezeichnung einer Methode, Funktion und Intention wissenschaftlichen Denkens, das zukunftsorientiert auf bessere Gestaltung des gesellschaftlichen-politischen Zusammenlebens gerichtet ist.

Im Folgenden ist mit den Bezeichnungen 'Utopie', 'utopisch', 'intentionale Utopie' und 'utopische Intention' die dritte Begriffsvariante angezielt.

2.22 Die Genese utopischen Denkens

Eine Geschichte der psychisch-sozialen Genese utopischen Denkens hat ihren Ausgang am Menschen selbst, an der ontologischen Struktur seines Menschseins. Von diesem Beweggrund seines Denkens und Handelns aus ist ein Weg zu verfolgen bis hin zur utopischen Zukunftsplanung und ihrem Ende in der 'verplanten Utopie'.

Utopie als existential-ontologische Grundstruktur des Menschen - Der Mensch als utopisches Wesen

Es gehört zum Wesen des Menschen "... utopisch etwas über sich hinauszusetzen" (P. Tillich 1951, 37). Sein Vermögen über Reaktion auf Erfahrungen der Vergangenheit und Gegenwart hin-

auszugreifen - wünschend, sehnend, erwartend, spekulierend, planend - bestimmt ihn als geschichtliches Wesen, das utopisch auch Zukunft beinhaltet. Menschsein in Geschichtlichkeit heißt also auch: "Utopie haben" (P. Tillich 1951, 51). Denn der Mensch existiert so immer auch in der Differenz zwischen dem, was ist, was er ist, und dem, was noch nicht ist, was er noch nicht ist. Als 'zoon logon echon', auf Grund seines rationalen Vermögens, ist er in der Lage, diese Differenz zu bewältigen, d. h. sie zum Objekt von utopischen Planungen zu machen, mit denen er bestimmt, was sein soll und sein wird. Diese 'geschichtlich-utopische Mächtigkeit' läßt sich mit P. Tillich auch noch anders bestimmen. Sie hat nämlich ihren Grund in der "endlichen Freiheit" (1951, 10) des Menschen. Menschliche Freiheit ist einerseits dadurch gekennzeichnet, daß sie dem Menschen die Möglichkeit läßt "als Ganzheit", "als Selbst" (1951, 10) zu handeln. Er ist nicht durchgängig determiniert und für eine Selbstbestimmung offen, die er mutig zu wagen hat. Andererseits ist diese Freiheit nicht unbegrenzt, sondern eingeengt durch die "menschliche Endlichkeit" (1951, 10), bedroht durch das Nichtsein des Menschen, das ihn ständig mit Angst erfüllt. Mut und Angst bewegen ihn bei jedem Denken und Handeln in Richtung Zukunft. Er erwartet Erfüllung und fürchtet Scheitern. In der "Balance von Angst und Mut" (1951, 10) vollzieht der Mensch in utopischen Vorgriffen seine Freiheit. Utopie ist dabei "... nicht etwas, was man beseitigen kann, sondern etwas, was da ist, solange der Mensch da ist" (1951, 6). In dieser utopischen Ausgerichtetheit des Menschen ist die Wirklichkeit der Gegenwart ein Pol, die Möglichkeit der Zukunft der andere. Es gibt kein 'freischwebendes, utopisches Träumen', das Utopische ist verbunden mit der Wirklichkeit, wenn auch oft durch Kritik und Ablehnung. Der Mensch gibt dann auf Grund seiner utopischen Freiheit und Mächtigkeit Antwort auf die schlechte Wirklichkeitserfahrung und antizipiert darin intentional eine bessere Zukunft.

Schöpferische Phantasie, kritische Vorstellungskraft und spekulatives Experimentieren - Die Konstitutive utopischer Antizipation

'Utopie' ist im heutigen alltagssprachlichen Gebrauch als Wunschträumerei, Hirngespinnst und phantastische Schwärmerei, die niemals Wirklichkeit werden kann, oft abgewertet. "Utopie und Unsinn" (P. Tillich 1951, 6) sind darin nahezu gleichgesetzt. Wenn dem auch vom anthropologischen Befund her - in oben angedeuteter Weise - nicht zugestimmt werden kann, so wird doch aus der psychischen Genese utopischen Denkens die dort angesprochene Verbindung zu Traum, Wunsch und Phantasie verständlich. M. Buber, ähnlich auch E. Bloch, sehen eine psychische Entwicklung utopischen Denkens aus Tagträumen, Märchen, Phantasie- und Wunschbildern, in denen "träumerischer Mut" (E. Bloch 1969, 7) die "Schau des Seinsollenden" (M. Buber 1950, 19) vollzog. K. Sauer arbeitet die mythischen Elemente: Sehnsucht, Vision und Traum in den Sozialutopien und in pädagogisch-utopischen Denken heraus. (Vgl. 1964, 32 - 53)⁴¹⁾ Über das mythische Denken hinaus sind jedoch Wünschen und Vorstellungspanthasie als "anthropologische Grundkategorien" (J. Guter 1968, 10 u. ff) auch für die rational-intentionale Utopie grundlegend. Basis ist dabei das antizipierende Bewußtsein: "Der Mensch, der sich im Gegensatz zum Tier die Stillung seiner Bedürfnisse vorstellen und ausmalen kann, die Stillung also antizipiert, gelangt zum Wunsch, zur Wunschvorstellung und zum Wunschbild." (J. Guter 1968, 11) Dazu ist der Mensch in der Lage mit Hilfe der "Vorstellungspanthasie". So bezeichnet J. Guter das "... Vermögen des Menschen über seine bisherige Erfahrung hinauszugreifen und das noch nicht Erfahrene, das Zukünftige, auch das bloß Mögliche zum Bilde zu verdichten" (1968, 11). In das utopische Denken wirkt schon die Spiel-, Wunsch- und Furchtphantasie ein, entscheidend getragen ist es aber von den Möglichkeiten der planenden und schöpferischen Phantasie. Hier verdichtet sich der Vorgriff auf Zukunft zum Entwurf und wird schöpferisch durch die Vorstellung vorweggenommen, aus dem Spiel wird ein Planen der möglichen Erweiterungen und Verände-

rungen der Realität. Geschieht dies in einem wissenschaftlichen experimentierenden Denken und in rationaler Kritik an den Verhältnissen der Gegenwart, dann gewinnt die schöpferische Phantasie utopische Intention im "Experimentieren mit den wissenschaftlichen Möglichkeiten der Vorstellungskraft" (R. Ruyer).

Von der Antizipation zukünftiger Wirklichkeit in intentionalen Utopien zur utopischen Planung und ihrem Ende in der Institutionalisierung

Die utopische Intention im spekulativen Experimentieren mit den Möglichkeiten einer künftigen Gestaltung kann sich zur intentionalen Utopie, zum Entwurf einer besseren Zukunft verdichten. Die Gefährdung solcher Entwürfe - Ungeschichtlichkeit und Abgeschlossenheit - ist oben an den Sozialutopien aufgezeigt worden. Da aber die rationale Diskussion von Tendenzen zukünftiger Wirklichkeit für jede Zukunftsplanung von entscheidender Bedeutung ist, finden sich dort immer auch intentional-utopische Modelle. Hier aber wird schnell die Grenze und das Ende utopischen Denkens deutlich. Die utopischen Planungen enden in der 'verplanten Utopie': "Es gibt einen falschen Utopismus ... der darin besteht, zu glauben, daß, was der Mensch wünsche, plane und sich vornehme, ohne weiteres auch möglich sei" (J. Ortega y Gasset 1951, 104). Die utopische Prognose verbindet sich mit einem unbedingten Fortschrittsglauben. Dadurch kann zwar oft gesellschaftliches Geschehen und Veränderung beeinflusst werden, die Prognose führt sich selbst herbei durch einen von R. K. Merton erkannten "self-fulfilling" oder "self-destroying"-Effekt (n. E. Topitsch 1957, 194). Gleichzeitig aber verlangt nun die utopische Intention den "radikalen Umschwung" (P. Tillich 1951, 16), sie wird zur revolutionären Planungsutopie, d. h. oft zur Planungsideologie, zur "Flucht in die Zukunft" (B. Willms 1969, 7). Der revolutionäre Plan, der die Alternativen schon verworfen - verplant - hat, wird zum Ausweg aus dem Wagnis und der Unsicherheit utopischen Planens. Da das Experimentieren der vielen Möglichkeiten der Zukünftigkeit die "Verunsicherung des Menschen" potenziert - "eine Belastung, die platterdings nicht bewältigt werden kann" - wird es im Plan institutionalisiert,

d. h. verfestigt und beendet (vgl. E. Willms 1969, 18). Diese Entlastung durch Institutionalisierung ist nicht nur für die revolutionäre Planungsutopie eigentümlich. Da die utopische Spannung zwischen Gegenwart und Zukunft nicht ständig ertragen werden kann, ist je immer eine institutionelle Verfestigung notwendig, die das Problem der Zukünftigkeit, d. i. die Verunsicherung, temporär und partikular löst. Allerdings ist durch diese Entlastung, die von der theoretisch unendlichen Alternative möglicher Bestimmung der Zukunft befreit, utopische Zukunftsbestimmung beschränkt und determiniert. (Vgl. E. Willms 1969, 48).

Utopisches Denken als 'endliche Freiheit' der zukünftigen Selbstbestimmung des Menschen beschränkt sich zumindest aber selbst in der intentionalen Utopie, im utopischen Plan, der die Möglichkeiten des Handelns einengen will im Hinblick auf seine 'eutopische' Intention.

2.23 Strukturen utopisch-intentionalen Denkens

Utopisches Denken ist die rationale Möglichkeit des Menschen, in der ihm gegebenen Spannung zwischen Gegenwart und Zukunft zu leben. Obige Beschreibung der psychisch-sozialen Genese vermittelt Kriterien, mit deren Hilfe utopisches Denken von anderen Möglichkeiten der 'Zukunftsbewältigung' (Verschließung gegen die Zukunft im 'Vorsichhinleben', ideologisch-gnostische Spekulation, Prophetie, Eschatologie u. a.) unterschieden werden kann. Die besondere Struktur utopischen Denkens sei mit einer Kennzeichnung des 'wahren' Utopisten durch Ortega y Gasset angedeutet: "Der gute Utopist ist mit sich selbst darüber im reinen, daß er zuerst ein unerbittlicher Realist sein muß. Erst wenn er sicher ist, daß er die Wirklichkeit, ohne sich der geringsten Täuschung hinzugeben, in ihrer äußersten Nacktheit ins Auge gefaßt hat, wendet er sich mit Anstand gegen sie und bemüht sich, sie im Sinne des Unmöglichen, was das einzig Sinnvolle ist, umzugestalten." (1951, 106 f)

Formale Kriterien utopischer Intention und intentionaler Utopie

Die spezifische anthropologische Bindung utopischen Denkens enthält schon die Kriterien, die hier akzentuiert werden:

Utopische Intention und intentionale Utopie ist

- Selbstbestimmung des Menschen in endlicher Freiheit, d. h. Ausgreifen auf seine Zukünftigkeit in der Balance von Angst und Mut;
- rationale und kritische Antwort auf schlechte Wirklichkeitserfahrung, d. i. Vermittlung zwischen Gegenwart und Zukunft;
- Antizipation einer besseren Zukunft
 - in schöpferischer Phantasie,
 - in rationaler Diskussion von Tendenzen,
 - im spekulativen Experimentieren mit den wissenschaftlichen Möglichkeiten;
- Prognose und Zukunftsplanung, die sich ständig in die Gefahr begeben, revolutionär zu ideologisieren, und - notwendig entlastend - zu institutionellen Verfestigung führen.

Struktur- und Konstruktionselemente sozialutopischer Entwürfe

Die 'sozialutopische' Tendenz moderner intentionaler Utopien

- in Zukunftsplanungen, 'realutopischen' Modellen, futurologischen Gesellschaftskonzeptionen - ist aus einer Beschreibung der Strukturinhalte klassischer Entwürfe erkennbar. Immanente Möglichkeiten, Bedingungen und Gefährdung dieser modernen Utopien können daher dort exemplarisch erfaßt und für ihre Überprüfung benützt werden. J. Guter weist darauf hin, daß die sozialpolitischen Utopien meist nicht einen "anarchischen Eudämonismus" sondern einen "kommunistischen Rigorismus" beinhalten. Sie setzen darauf, daß die Individualstreben des Menschen durch ein mächtigeres Sozialstreben zu überwinden sei. Die Gesellschaftsordnung des vollkommenen Staates garantiere dem einzelnen "optimales Lebensglück", dem Ganzen zugleich "Stabilität" und "Sicherheit". Unbewußt scheinen aber alle Utopisten dieser "Automatik" doch nicht ganz zu trauen. "veränderte Erziehung" und "verantwortliche Arbeits-

w e l t " werden daher die "Pfeiler des Idealstaates. Stabilität und Vollkommenheit der idealen Gesellschaftsordnung müssen durch ein neues Erziehungs- und Arbeitssystem abgesichert werden. Wenn diese auch meist als freiwillige, freudige und selbstverständliche Verpflichtung der Bürger Utopias geschildert werden, so ist doch diesem vorausgesetzten Ethos ein allmächtiger Verwaltungs- und Überwachungsapparat hinzugefügt. (Vgl. J. Guter 1968, 32 ff) Die vollkommene Ordnung erhält dadurch Zwangscharakter. An Stelle des "... in seinen individuellen Möglichkeiten freien Menschen ... finden wir den reduzierten Menschen" (K. Sauer 1964, 15). Die Freiheit des Menschen wird aufgeopfert zugunsten der allein gültigen Vollkommenheit des idealen Staates. Bei einer Realisierung würde dies wohl darauf hinauslaufen - man vergleiche die ähnlichen Praktiken moderner totalitärer Systeme -, daß der Mensch zu seinem 'Glück' gezwungen werden müßte. Der "Traum von der sozialen Harmonie" (J. Servier 1972, Titel) endet praktisch im "Glück der Mücke" (R. M. Rilke).

Korrektur der Wirklichkeit und Verwirklichung der Möglichkeiten Utopisch-intentionales Denken bewegt sich zwischen den Polen Gegenwart und Zukunft, es intendiert "Korrektur oder Prolongation des Vorhandenen" (K. Thieme 1957, 1193) als Möglichkeiten des Bevorstehenden auf Grund der kritischen Analyse der Gegenwart und der Frage nach der Realisierung in der Zukunft. Das Merkmal 'kritische Analyse' haben heutige utopische Intentionen mit der klassischen Sozialutopie gemeinsam. Entgegengesetzt wird aber nicht mehr die Vollkommenheit einer idealen Zukunft. Die Forderung der geschichtlichen Kontinuität widerspricht einer "Leuchtkraft des Unbedingten", wohin, wie M. Buber glaubt, ein "aktiver Weg" führen soll (1950, 24). Zum utopischen Ziel gehört auch der Weg als Versuch - das 'Wagnis' im Sinne P. Tillich's -, der Mensch 'Utopias' dagegen "... entbehrt des utopischen Vermögens; er ist fest determiniert" (K. Sauer 1964, 16). Intentionale Utopie hat den historischen Gang der Realisierung mitzubedenken, der Übergang vom Vorhandenen zum Bevorstehenden wird neuer Inhalt utopischen Fragens. Die Untersuchung gegenwärtiger Realität ist Beginn utopischen Denkens. Bestehende Ver-

hältnisse geben in ihrer Unvollkommenheit immer Anlaß zur Kritik, meist zur Anklage. So führt die utopische Intention zur "Negation des Negativen" (P. Tillich 1951, 37); in sozial-politischer Fragestellung zur Negation der Übel, die aus der sozial-ökonomischen Struktur gegenwärtiger Gesellschaft kommen. Mit der negativen Sozialkritik wird aber zugleich die Möglichkeit einer besseren Gesellschaftsordnung impliziert. Von der Erfahrung, daß es nicht so ist, wie es sein könnte, ist das Denken provoziert sich intentional auf Veränderung und Umgestaltung zum Besseren zu richten. Im vorstellenden denkerischen Experimentieren sucht es "wirkliche Möglichkeiten" (J. Heinisch 1960, 263) durch prognostische Verfahren und Verbesserungspläne, die "mögliche Wirklichkeiten" (ebd.) werden könnten. Die Wissenschaftlichkeit eines solchen Denkens ist in der Bindung an die kritisierte Wirklichkeit, in einer rationalen Diskussion der Möglichkeiten und in der Offenheit für Alternativen gegeben. Die utopische Intention ist dabei das "bewegende Moment" (F. Bahl 1955, 83) innerhalb der wissenschaftlichen Argumentation.

Es wurde schon festgestellt, daß die intentionale Utopie sich nicht in Negation, Provokation und Suchen von 'wirklichen Möglichkeiten' erschöpfen darf, sie muß die Realisierung mitbedenken: Müssen die gegenwärtigen Verhältnisse von Grund auf korrigiert, d. h. umgestürzt, revolutioniert werden? Oder ist ein Weg in die Zukunft denkbar, der das Vorhandene prolongiert, korrigiert und reformiert? Die Realisierung der Utopie stellt sich als Frage nach dem Verhältnis der Utopie zur Revolution, Evolution und Reform. Damit wird intentionale Utopie mit rationalen, irrationalen, mythischen, gnostischen und revolutionären Elementen konfrontiert.

J. Guter sieht für die klassische Utopie den revolutionären Zug als gegeben: "Utopisten ... verstehen sich seit eh und je als Wegbereiter des Umsturzes und der völligen Neuordnung, ja des radikalen Neubeginns." (1968, 30). Die utopische Intention als Wesenszug des Menschen und seines Denkens gerät aber mit der **R e v o l u t i o n** in ihre eigene Negierung: Die utopischen Ziele werden zu gnostischen Versprechen der nachrevolutionären

'Erlösung' des Menschen und der vollkommenen Besserung der Gesellschaftsordnung, um die Menschen für die Revolution zu aktivieren. Der totale Neubeginn, die totale Änderung als Ziel der Revolution, hebt die utopische Spannung zwischen Gegenwart und Zukunft auf, denn sie will sie von der Gegenwart abschneiden. Mit der Revolution selbst ist das Experimentieren von Alternativen beendet. Für J. Guter ist das auch schon das "eigenartig Paradoxe" der klassischen sozialpolitischen Utopie: "Die Revolution, die der Utopist oftmals als Voraussetzung der Verwirklichung ... ansieht ist in Wirklichkeit bereits das Ende der Utopie." (1966, 31).

Wird eine Veränderung der Gesellschaft im Sinne einer fortschreitenden Entwicklung zum Besseren für möglich gehalten, so werden utopische Intentionen als 'Keime' einer *E v o l u t i o n* der Gesellschaft angesehen. Dahinter verbirgt sich zumeist ein irrationaler Zukunfts- und Fortschrittsglaube, der utopisches Denken mit emanzipativ-fortschrittlichem Denken gleichsetzen und seine Realmöglichkeit als Charakteristikum unserer Zeit proklamieren will. B. Willms bezeichnet solches Denken als "Hypertrophie der Zukünftigkeit" (1969, 56). Er wendet sich damit zugleich gegen eine Proklamation des "Ende(s) der Utopie" durch H. Marcuse.⁴²⁾

Eine Realisierung utopischer Intentionen in *R e f o r m e n* wird dann gefordert, wenn eine Veränderung durch Korrekturen des Vorhandenen möglich erscheint. Der Reform - als Mittel einer mehr konservativ orientierten Politik - wird allerdings oft die Fähigkeit abgehen, mehr als Flickwerk hinsichtlich utopischer Intentionen zu leisten. Zumeist ist sie zudem nicht zukunftsorientiert, sondern will nur die Verhältnisse wieder ins ursprüngliche, rechte Lot bringen. Im Schlagwort 'permanente Reformen' scheint hingegen ein Moment enthalten, das utopischen Intentionen entspricht: Die Möglichkeit immer neuer Alternativen, die Offenheit für zukünftige Änderungen und ihre rationale Diskussion. Da aber mit solchen Reformen kaum gesellschaftliche Verhältnisse grundlegend geändert werden - der Reformismus trägt meist zum Bestand und zur Stabilisierung der

alten Ordnung und ihrer Herrschaftsstrukturen bei - ist eine Lösung des Problems Utopie und Realisierung letztlich unmöglich. Ortega y Gasset weist auf die 'Sinnlosigkeit' eines solchen Unterfangens deutlich hin: "Alles, was der Mensch unternimmt, ist utopisch, und es hat keinen Sinn, seine volle Verwirklichung zu fordern - wie es auch keinen Sinn hat, wenn man nach Norden wandert, unbedingt den absoluten Norden erreichen zu wollen, der doch gar nicht existiert" (1951, 200). Utopisch-intentionales Denken i s t in der Spannung zwischen Möglichkeit und Unmöglichkeit der Realisierung seiner Ziele.

2.24 Die Intention utopischen Denkens in politischer Pädagogik

Es ist eine Einsenweisheit: "Auch die Erziehung oder konkreter: der Erzieher steht im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft" (W. Klafki 1958, 449). Wenn auch 'Utopie' vornehmlich in politischen Auseinandersetzungen als Begriff gebraucht wird, so ist sie doch gleichzeitig genuine Kategorie pädagogischen Denkens in eben jenem Spannungsfeld. Sofern Politik und Pädagogik in den Anforderungen politischer Bildung und Erziehung zusammentreffen, 'verdoppelt' sich die Funktion utopisch-intentionalen Denkens: Politisch-soziale Zukunftsorientierung verbindet sich mit der Ausrichtung des erzieherischen Denkens und Handelns auf das Kind, den Jugendlichen als 'utopisches Wesen', d. h. auf seine Offenheit und Freiheit für noch ausstehende Selbstbestimmung. Die existentielle Frage nach der Zukunft des zu erziehenden Menschen ist spätestens dann nicht mehr Frage nach der Individuallage allein, sondern gewinnt gesellschaftlich-politische Dimension.

W. Klafki weist auf die Gefahren hin, wenn pädagogisches Denken eine der drei zeitlichen Dimensionen, in unserer Fragestellung also die Zukunft, verabsolutiert (vgl. 1958, 458). Die Untersuchung der Intention utopischen Denkens kann also nur als Akzentuierung eines Teilbereichs erzieherischen Denkens und Handelns verstanden sein, hinsichtlich des Problems seiner gegenstandsgemäßen Ausrichtung auf Zukunft. Gleichzeitig ist damit die Blickrichtung auf die Grenze und Gefährdung in utopistisch-

ideologischen Positionen gelenkt, die in einseitiger, ausschließlicher Orientierung auf zukünftige Intentionen gesucht werden müssen.

Die utopisch-intentionale Ausrichtung auf Zukunft in politischer Pädagogik

Im Problem der Vorbereitung auf eine nicht genau vorauszubestimmende, ungewisse Zukunft treffen sich die Gegenstandsbe-
reiche von Politikwissenschaft und Pädagogik. Gegenstand und Aufgabe ist die zukünftige Welt, die weder der Politiker noch der Erzieher kennt. Beiden geht es um die "rechte und würdige gesellschaftliche und individuelle Lebensform des Menschen" (A. Neusüss 1968, 31), wobei die utopische Intention immer auf Verbesserung zielt. "Nur eine geschichtslose Gesellschaft kann sich einer solchen Ausgewogenheit erfreuen, daß in ihr keine Spannung zwischen einer unbefriedigenden Gegenwart und einer als möglich gedachten besseren Zukunft zu bemerken wäre." (E. Lemberg 1958, 60) Diese Spannung motiviert politisches und pädagogisches Denken und Handeln und gibt ihnen eine gemeinsame Zielrichtung, die auch inhaltliche Bestimmung erlaubt: Was gegenwärtig schlecht ist, soll für den Einzelnen und die Gesellschaft in Zukunft nicht sein, d. i. utopisch intendierte Kritik an der Gegenwart. Im darin enthaltenen Wissen und Vorstellen von besseren Möglichkeiten erfährt es eine positive Intention. Die mögliche Wirklichkeit wird utopisch-intentional im Handeln und Denken vorweggenommen.

Für die politische Pädagogik bedeutet dies eine zweifache Ausrichtung. Erstens hat sie damit eine eindeutige Antwort auf das Problem, "... ob die politische Erziehung s t a t i s c h oder d y n a m i s c h sein soll, ob sie den auf einer bestimmten Stufe versuchsweise f i x i e r t e n 'Zustand' der Gesellschaft abbilden und in das dafür richtige Verhalten - durch Anpassung - einführen soll oder ob sie die u t o p i s c h e Tendenz aufnehmen muß, dabei ein freies und notfalls in Widerstand übergehendes Verhalten riskierend" (D. Hoffmann 1969, 91). Die Antwort muß konsequent eine

u t o p i s c h - d y n a m i s c h e A u f g a b e p o l i -
tischer Bildung und Erziehung bejahen. Daraus ergibt sich
zweitens, daß politische Pädagogik mit Recht die Möglichkeit
einer besseren Wirklichkeit in ihren Inhalten und Zielen vor-
wegnimmt, im A n b i e t e n v o n i n t e n t i o -
n a l e n U t o p i e n - etwa einer emanzipierteren,
politisch-ökonomisch ausgeglicheneren und friedfertigeren Ge-
sellschaft - und im A n l e i t e n z u m D e n k e n
u n d H a n d e l n m i t u t o p i s c h e r I n -
t e n t i o n - etwa zu emanzipiertem, verantwortlichem Han-
deln in sozialer Koedukation. So verstanden gibt es eine "echte,
notwendige und legitime pädagogische Vorwegnahme" im Sicht-
barmachen von Problemen und Aufgaben, "... die in der Gegen-
wart noch unbewältigt sind ... etwa ... die Überwindung natio-
nalistischer Enge und sozialer Spannungen, der Abbau des Ge-
gensatzes der Rassen, die Abschaffung des Krieges ..."
(W. Klafki 1958, 460). Der politische Erzieher ist legitimer
"Anwalt der Zukunft des Kindes" (W. Klafki 1958, 460), indem
er mögliche bessere Wirklichkeiten erfahren läßt, aber sie
auch zu erreichen lehrt.

Die produktive, dynamische Intention des Utopischen in poli-
tischer Pädagogik wird also gleichzeitig aus der Ausrichtung
auf mögliche bessere Wirklichkeit und aus der utopischen "Le-
benspotenz" (K. Sauer 1964, 7) des Kindes als Gestalter ge-
schichtlicher Zukunft bestimmt.

Die Auflösung utopistisch-ideologischer Positionen in
politischer Pädagogik

Es gibt eine 'pädagogische Sehnsucht', die in erzieherischen
Akten den vollkommen guten Menschen erreichen will. Ihr ent-
spricht der Glaube der klassischen Vollkommenheitsutopie an
die unbegrenzte Möglichkeit des Fortschritts durch Erziehung.
Eine solche Ausrichtung pädagogischen Denkens und Handelns -
die um des absolut 'Guten' willen ihren Ansatz in der kriti-
sierten und verbesserungsbedürftigen Wirklichkeit vergißt, wo
sie im Konflikt ständig scheitern würde und dennoch wegen

müßte - ist als 'utopistisch' zu bezeichnen. Ihr inneres Prinzip hat W. Klafki deutlich herausgearbeitet, indem er das Wesen jener Zukunft untersucht, das in 'utopistischer Pädagogik' Richtmaß des erzieherischen Tuns wird: "Es ist eine bereits fixierte Zukunft - und als solche wird sie zur Fessel der wahren Zukunft als des Raumes der freien Entscheidung derer, die dem Erzieher heute als junge Menschen anvertraut sind." (1958, 457) Der 'utopistische Erzieher' intendiert eine Zukunft, die er genau zu wissen glaubt, die er geradezu diktiert. Die Gefahren einer solchen an einer bereits abgegrenzten, genau fixierten Zukunft orientierten Pädagogik sind offensichtlich: Um des Bildes einer besseren Wirklichkeit, einer vielleicht zukünftigen Freiheit, glaubt sich der Erzieher befugt, dem Kinde die gegenwärtigen wirklichen Möglichkeiten beschneiden zu dürfen. Für das Kind wird ein von der Wirklichkeit abgeschnittener, ihre Chancen zur Bewährung in Konflikt und oft grausamer Realität verneinender "Schonraum" konstruiert, der der künftigen 'richtigen' Welt entsprechen soll. Es ist das Modell der "pädagogischen Provinz", einer Schule der heilen Welt, wo der zu erziehende Mensch eine entscheidende Phase seines Lebens "... nicht in der ernsten Wirklichkeit des Lebens" (K. Sauer 1964, 85), sondern geschützt verbringen können soll. Begründet wird ein solcher 'Freiraum' mit der Hoffnung und der Erwartung seiner besonderen Möglichkeiten, die die 'raue' Wirklichkeit der Erwachsenenwelt nicht zu leisten vermag: Freiheit, Bildung, Aufgaben, Anregungen, Perspektiven und menschliche Nähe an Stelle von Zwang, Prägung, Forderung und Anonymität. (Vgl. K. Sauer 1964, 85 f)⁴³⁾ Gerade in politischer Bildung erweisen sich solche 'utopistische' Erziehungsmodelle als folgenreich. K. Sontheimer warnt ausdrücklich vor den Ergebnissen solcher "Bildungsträume mancher politischer Pädagogen" (1963, 178), die in den utopistischen Vorstellungen der pädagogischen Provinz - Kooperationsideale, Beteiligungs-träume, personalisierte Demokratiespiele u. ä. - politische Erziehung zu treiben glauben. "Die Errichtung einer Art pädagogischen Provinz als Lehrmodell für politische Bildung kann

in falsch verstandener Loslösung von den bestimmenden Mächten des gesellschaftspolitischen Lebens - nur zu politischem Provinzialismus führen." (1963, 180) Politischer Provinzialismus als Folge der pädagogischen Provinz pervertiert die utopisch-intentionalen Ziele politischer Bildung: Das utopistische Kooperationsideal einer 'demokratischen Gemeinschaftserziehung' macht unfähig für die Realität des politischen Kampfes und für die sinnvolle Bewältigung politischer Konflikte. Utopistische Aktivitätserziehung, die an den geringen Möglichkeiten politischer Beteiligung vorbeigeht, führt entweder zu politischer Apathie oder zu hektischer Aktivität in der ziellosen "Bereitschaft zum Mittun und Mitlaufen" (K. Sontheimer 1963, 178).

In der Ablehnung utopistischer Ideale stimmt utopisch-intentionales Denken mit dem 'Rationalisten' K. R. Popper überein, auch wenn er die Utopie ausdrücklich ablehnt. Für ihn hat es wenig Sinn von einer fertigen, friedvollen Zukunft zu träumen. Es gibt nämlich dringende Probleme, die wir jetzt zu lösen beginnen müssen, z. B. die Krankheit, die Armut, die Arbeitslosigkeit und das internationale Verbrechen des Krieges. K. R. Popper meint, daß wir ihre Lösung erreichen könnten, "... hörten wir auf von fernen Idealen zu träumen und für unsere utopischen Planskizzen einer neuen Welt und eines neuen Menschen zu kämpfen" (zit. n. A. Neusüss, 1968, 325). Sein stolzes Bekenntnis: "Ich bin Rationalist, weil ich in der vernünftigen Haltung die einzige Alternative zur Gewalt sehe" (ebd., 314) entspricht genau dem 'utopisch-intentionalen' Denken, wie es hier aufzuzeigen versucht wurde.

3. HISTORISCHE ENTWÜRFE EINES
ERZIEHUNGSSTAATES - DARSTEL-
LUNG UND ANALYSE IHRER
GRUNDLAGEN, MOTIVE UND
ORGANISATIONSFORMEN

"Gebt ihr zu, daß, was wir von diesem Staat und seiner Verfassung gesagt haben, nicht bloß fromme Wünsche sind, sondern Schweres zwar, aber doch irgendwie möglich, nur auf keine andere Weise als gesagt wurde, wenn wahrhaftige Philosophen, die - einer oder mehrere - zur Obergewalt im Staate gelangt sind, mit Verachtung der jetzigen Vorzüge, weil sie diese für unedel und nichts wert halten, das Richtige und die von diesem ausgehenden Vorzügen allein hochachten, für das allergrößte und notwendigste aber das Gerechte, und diesem dienend und es befördernd zur Einrichtung ihres Staates schreiten? - Wie aber? fragte er. - So, daß sie alle, welche über zehn Jahre alt sind, hinausschicken auf das Land, und nur die jüngeren Kinder zu sich nehmen, um sie, entnommen den jetzt geltenden Sitten, die auch die Eltern haben, nach ihren eigenen Gebräuchen und Gesetzen zu erziehen, welche so sind, wie wir damals ausgeführt haben. Und so wird am schnellsten und leichtesten der Staat und die Verfassung, die wir beschrieben, eingerichtet, selbst glücklich sein und dem Volk, unter dem er besteht, die trefflichsten Dienste leisten."
(Platon, Politeia, 540 d - 541 a)

"Es gibt keine vollständigere Unterwerfung als die, die den Anschein der Freiheit wahr, denn man nimmt den Willen des Zöglings selbst gefangen. Ist denn das Kind, das nichts kann, nichts weiß, nichts kennt, nicht völlig in euren Händen? Verfügt ihr nicht über alles, was es umgibt? ... Ohne Zweifel soll es nur das tun, was es selber will; aber es soll nichts wollen, von dem ihr nicht wollt, daß es dies will."
(J. J. Rousseau, Emile)

Im Mittelpunkt dieser historischen Darstellung und Analyse stehen erziehungsstaatliche Konzeptionen von Sozialutopisten und Staatsphilosophen, nicht aber Entwürfe von Schulmännern und Pädagogen, die selbst als Erzieher, Gründer und Leiter von Anstalten solche Entwürfe institutionell zu verwirklichen suchten. Diese Bevorzugung erweist sich aus folgenden Gründen als zweckmäßig:

- Erziehungsstaatliche Konzeptionen und daraus resultierende Versuche der Errichtung von Nationalerziehungsanstalten, philanthropischen Schulrepubliken, Genossenschaftsschulen u. ä. durch tätige Pädagogen erbrachten notwendigerweise sofort eine Reduzierung der 'Ideen' auf die vordergründigeren Fragen der Praktikabilität, also auf Probleme der Institutionalisierung, Organisation und Durchführung. Motive und Zielsetzungen, zeitgeschichtlicher Kontext, politisch-philosophischer Hintergrund wurden kaum mitdiskutiert oder mußten erst aus den theoretischen Schriften rekonstruiert oder in der Verbindung zu zeitgenössischen Denkern und ihrem Denken herausgearbeitet werden.
- Utopisten, Staatsphilosophen und frühsozialistische 'Sozialwissenschaftler' dachten ihre politisch-sozialen Ideen durch politische Pädagogik, speziell mit Hilfe 'erziehungsstaatlicher' Konzepte als realisierbar. Sie entwickelten ihre pädagogischen Programme, Maßnahmen und Institutionen daher als Konsequenz ihrer sozialphilosophischen und politischen Zielvorstellungen und Reformen - ohne sich allerdings an die Verwirklichung machen zu müssen.¹⁾ Motive und Ziele, ideologische Positionen und utopische Intentionen und ihre pädagogischen Ideen können also im Kontext ihrer politisch-sozialen Konzepte deutlicher erkannt und stringenter analysiert werden. So wird aus der eventuellen Problematik des jeweiligen politischen Konzepts auch die Problematik der daraus entwickelten Vorstellungen einer politischen Pädagogik, speziell des daraus gewonnen erziehungsstaatlichen Modells, deutlicher erkennbar sein.

- Mit der Tradierung ihrer politischen Ideen und in deren geschichtlichen und politischen Wirkung werden auch die pädagogischen Modelle tradiert und wirksam. Spätere Realisierungsversuche, gegenwärtige 'erziehungsstaatliche' Konzeptionen und parallele Probleme in heutiger politischer Pädagogik können daher aus ihrer scheinbaren Isolierung als zeitgeschichtliche Phänomene herausgelöst und im Problemfeld ihrer ideengeschichtlichen Wurzeln identifiziert und kritisch analysiert werden.

Für die historisch-kritische Darstellung und Analyse wurden drei erziehungsstaatliche Konzeptionen ausgewählt:

- (1) Die sozialutopischen Entwürfe werden in gemeinsamen Motiven, Zielen und Organisationsvorstellungen darzustellen versucht. Diese synoptische Zusammenfassung scheint zulässig, obwohl damit die Utopien des Humanisten Th. Morus im 16. Jh., des Rationalisten T. Campanella im 17. Jh. mit utopischen Entwürfen des Frühsozialisten E. Cabet, der Kommunisten Th. Hertzka und E. Bellamy im 19. Jh. auf eine Stufe gestellt werden. Über die Gleichartigkeit der literarischen Form - Darstellung eines vollkommenen Gemeinwesens auf einer utopischen Insel - hinaus finden sich durchgängig Gemeinsamkeiten in den Arbeits- und Sozialordnungen und vor allem in den erzieherischen Vorstellungen. Die utopische Gesellschaft und ihre Ordnung hat - nach geschichtsloser Setzung - als Fundament und als Garant ihres gedeihlichen Fortbestehens und ihrer immerwährenden Reproduktion eine erziehungsstaatliche Konzeption, die bis in organisatorische Einzelheiten von Th. Morus bis E. Bellamy gleich konstruiert wird. Der utopische Staat ist Erziehungsstaat, weil Gleichheit, Glück und Harmonie in einer durch Erziehung gewonnenen Rationalität und Humanität begründet sind.

- (2) J. G. Fichtes Nationalerziehungsplan, vornehmlich in den 'Reden an die deutsche Nation', beinhaltet utopisch-intentional die Vorstellung und Verwirklichung eines Staates als Erziehungsstaat, der seine Aufgaben durch Erziehung und ihre Institutionen erfüllt. Erziehung ist damit Politik schlechthin. Schon zu seiner Realisierung soll Erziehung das einzige Mittel sein. Mit ihrer Hilfe hofft er den Zusammenschluß der Deutschen zu einer geeinten Nation, welche in ihrer naturgemäßen und vernünftigen sittlichen Ordnung dereinst Ideal und Vorbild für alle anderen Nationen sein soll. Deshalb will J. G. Fichte die Erziehungsinstitutionen als rettende Insel für die nachwachsende Generation von der verderbten Wirklichkeit abschirmen. In ihnen soll die neue Gesellschaft abbild- und vorbildhaft in einer antizipatorischen Eigenwelt der Erziehung verwirklicht werden.
- (3) Ch. Fouriers kühne, utopisch-phantasiereiche Konstruktion der genossenschaftlichen Gesellschaft ist in Aufbau, Reproduktion und Fortbestand durch eine totale erziehungsstaatliche Konzeption gesichert. Die 'Assoziation' der freien Befriedigung aller Bedürfnisse und Leidenschaften ist Erziehungsstaat, weil Erziehung, als fest organisierte Veranstaltung und gestaltendes Prinzip zugleich, die Ordnung der Arbeit und die freiwillige Verpflichtung garantiert, die auch die 'herrschaftslose' Gesellschaft braucht. Die Institutionen der Erziehung vollziehen die neue Ordnung im Bereich der Säuglinge, Kinder und Jugendlichen und damit gleichsam die 'geschichtliche Entwicklung' der Assoziation selbst.

3.1 Die erziehungsstaatliche Konzeption der Sozialuto- pien²⁾

Nur vereinzelt findet sich in utopischen bzw. mätopischen Entwürfen die Einrichtung von 'Erziehungsstaaten' im engeren Sinn, nämlich von Eigenräumen der Erziehung, die nach Abbild der utopischen Staatsverfassung und Gesellschaftsordnung aufgebaut sind und einen 'Staat im Staate' bilden. Der Grund hierfür ist einleuchtend: Utopische Staaten bedürfen nicht des Abbilds, Erziehungswirklichkeit ist unmittelbar das Gemeinwesen selbst, d. h. der utopische Staat ist notwendig der allgemeinste und konsequenteste Entwurf der Idee eines Erziehungsstaates. Notwendig deshalb, weil die 'utopische Neugründung' der Gesellschaft die Erziehung als Fundament, Stabilisierungsmittel und Reproduktionsgarantie braucht. Der neue Menschentyp der veränderten Gesellschaft ist zwar zunächst geschichtslos - meist mit der Hilfskonstruktion einer allmächtigen, plötzlich alles revolutionierenden Vernünftigkeit - einfach da, doch für die Kinder Utopias wird die ideale, harmonisierende Vernünftigkeit der Gesellschaft vorbildhaft lernbar an der Gesellschaft, an ihrer Verfassung und ihren Einrichtungen. Das utopische Gemeinwesen selbst ist das Lehrmodell. Konsequenter folgt daraus, daß seine politische Hauptaufgabe die 'Erziehung' sein muß. Hier wird verständlich

- warum die Verfasser der Sozialutopien der pädagogischen Fragestellung einen breiten Platz in ihren Entwürfen einräumen. Die Neuordnung der Sozialstruktur ist endgültig ideal gelöst, die Umformung des Menschen hierfür erweist sich als das Kernproblem.
- warum politische Ideen, die utopische Intentionen beinhalten, allgemein bei der Durchsetzung auf Erziehung verwiesen sind. Eine Veränderung der Gesellschaft scheint nur durch Erziehung (und Schule) möglich.

3.11 Der zeit- und geistesgeschichtliche Kontext in den Entwürfen

Es wäre verfehlt, in den sozialutopischen Entwürfen nur phantasievolle Konstruktionen von idealen Zukunftsgesellschaften zu sehen oder gar nur Visionen einer besseren Welt. Utopien entstehen als Antwort auf sozialpolitische und wirtschaftliche Krisen ihrer Zeit. Ihr Ansatz ist immer deutlich ausgesprochene oder verhüllte Kritik an den vorgefundenen Verhältnissen. Ihre Veränderungsabsichten sind getragen von den 'fortschrittlichen' philosophischen, sozialpolitischen und ökonomischen Theorien, denen sie "im harmlosen Gewande des Romans" (K. Weber 1931, 307) zum Durchbruch verhelfen wollen. Im Spiegel der vollkommenen (bzw. zerstörten) utopischen (bzw. mätopischen) Gesellschaft wollen sie Tendenzen und Veränderungsmöglichkeiten der politischen und sozialökonomischen Struktur aufweisen und in die Wege leiten (bzw. davor zurückhalten). Diese Zeitbezogenheit (Kritik und Veränderungsabsicht) gilt auch für die Aussage über Aufgabe, Inhalte und Formen der Erziehung. Der zeitbezogene Ansatz findet sich in allen Sozialutopien in die literarische Form eingekleidet: Für die kritische Analyse der schlechten Gegenwart steht literarisch die Person des 'Reisenden' und 'Kundschafters', der, von der schlechten Wirklichkeit auf die 'utopische Insel' kommend, beide Gesellschaftsordnungen miteinander vergleicht. Der damit vollzogene kritische Zeitbezug ist natürlich in den untersuchten Entwürfen³⁾ verschieden, da sie sich im 16. bzw. 19. Jh. in einer anderen gesellschaftlichen Wirklichkeit und in einem anderen sozialutopischen Denken befinden. Für diese Untersuchung werden daher obige Thesen beispielhaft an der "Utopia" von Th. Morus belegt.

Ziel und Absicht seines Werkes erläutert Th. Morus an der von ihm dem Reisenden Raphael Hythlodius gestellten Frage, ob jener sich nicht mit seinem Wissen über "die beste Staatsverfassung", die er in "Utopia" kennengelernt hatte, zu Diensten der europäischen Fürsten stellen sollte:

"Ich bin gewiß, daß es keinen gibt, dem du nicht außerordentlich willkommen wärest, da du ihn doch mit diesem Wissen ... nicht nur erfreuen, sondern auch durch Beispiele belehren und durch deinen Rat unterstützen könntest."
(Th. Morus, 21)

Hythlodeus bezweifelt dies entschieden:

"Denn zunächst beschäftigen sich die meisten Fürsten lieber mit militärischen Dingen, von denen ich nichts verstehe und nichts verstehen will, als mit den vernünftigen Künsten des Friedens, und sie sind viel mehr darauf bedacht, sich durch Recht oder Unrecht Reiche zu erwerben, als das Erworbene gut zu verwalten."
(Th. Morus, 22)

Daran anschließend legt Th. Morus Hythlodeus - einen "Feind leerer Worte" (= Übersetzung des Namens) - zur Begründung dieses Zweifels die (seine!) Kritik an den miserablen Zuständen in England in den Mund: Strenge und Wirkungslosigkeit des englischen Strafrechts ("Darin scheint nicht nur ihr ... die schlechten Schulmeister nachzuahmen, die ihre Schüler lieber verprügeln als belehren") - Diebes- und Landknechtsplage - Ausbeutung und Verelendung der Pächter - Arbeitslosigkeit und Teuerung der Nahrungsmittel als Folge landwirtschaftlicher Monokulturen - kriegerische, auf Expansion gerichtete Außenpolitik - schlechte, der Privatschatulle des Königs dienende Finanzpolitik - Ungerechtigkeit des Privateigentums usw.⁴⁾ - Diese Verhältnisse ließen die Fürsten bestehen, weil sie nicht zum Nutzen ihrer Untertanen regieren, sondern zu ihrem eigenen,

"... da sie von Kindheit an mit verkehrten Auffassungen durchtränkt und durchsetzt werden."
(Th. Morus, 36)

In allen Staaten, die es gibt, findet sich deshalb nichts anderes

"... als eine Art von Verschwörung der Reichen, die im Namen und unter Rechtstitel des Staates für ihren eigenen Vorteil sorgen."
(Th. Morus, 108)

Folge davon ist die Korruption und Verderbnis aller, auch der Armen:

"Wenn ihr nämlich zulaßt, daß die Menschen grundschlecht erzogen und ihre Sitten von Kind auf allmählich verdorben werden ... was anders, so frage ich, als Diebe züchtet ihr, um sie dann zu hängen."
(Th. Morus, 28)

Dieser Kritik an den politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen⁵⁾ ist ausdrücklich als Beispiel und zur Nachahmung die Lösung der Probleme in "Utopia" und in benachbarten utopischen Ländern entgegengestellt.⁶⁾

Zwar wollte Th. Morus England sicher nicht nach dem genauen Abbild der Staatsverfassung und Gesellschaftsordnung 'Utopias' umformen, doch die Kritik an den politischen Zuständen beinhaltet ein Reformprogramm, das sich allgemein gegen das autokratische Königtum wendet und speziell Vorschläge zur Verbesserung der Übelsten Mißstände anbietet.⁷⁾

Er macht den Versuch, Staats- und Gesellschaftsprobleme mit Hilfe der 'natürlichen' Grundprinzipien 'ratio' und 'humanitas' zu lösen und ein von ihnen geleitetes Gemeinwesen in seiner Vollkommenheit darzustellen.

"Die Natur selbst also, so meinen sie (die Utopier), schreibe uns ein angenehmes Leben ... gleichsam als Zweck aller Unternehmungen vor ... nach ihrer Vorschrift zu leben, nennen sie Tugend."
(Th. Morus, 71)

Die Tugend des rationalen "naturgemäßen Lebens" (Th. Morus, 70) verlangt einerseits von der Verfassung des Staates,

"... allen Bürgern möglichst viel Zeit von der körperlichen Fron für die Freiheit und Pflege des Geistes sicherzustellen."
(Th. Morus, 58)

Das Glück des Individuums ist nämlich die höchste Aufgabe des Staates. Andererseits verlangt die Natur als "Nächstenliebe" immer für das "Wohl der Allgemeinheit" zu sorgen.

"Daher sind sie der Meinung, man müsse nicht nur persönliche Verpflichtungen einhalten, sondern auch die staatlichen Gesetze über die Verteilung der Lebensgüter, das heißt also, der Grundlagen des Wohlergehens, beobachten, die Gesetze nämlich, die ein guter Fürst rechtmäßig erließ oder ein Volk ... in gemeinsamer Vereinbarung festsetzte."
(Th. Morus, 72)

Ein Widerspruch zwischen den Interessen des Einzelnen und der Allgemeinheit besteht für Th. Morus nicht, sofern das natürliche Licht der Vernunft Leitprinzip des Handelns wird. Darin ist er ein selbstsicherer Anwalt des "... seines Eigenwertes gewissen, weil eben erst bewußt gewordenen Geistes" (K. Weber 1931, 338), des fortschrittsgläubigen Humanismus seiner Zeit. So wandelt sich die Frage nach dem "besten Staat" zur Frage nach der "wahren Wissenschaft". Im Vertrauen auf das 'lumen rationis' und im festen Glauben an die ursprüngliche Güte des Menschen werden politische Probleme dort mit Hilfe eines humanistisch geführten Lebens gelöst. 'Ratio' und 'humanitas' zeigen von selbst den richtigen Weg, an ihnen sind die bestehenden sozialen und wirtschaftlichen Einrichtungen zu messen. Deshalb fällt der Wissenschaft die fundamentalste Aufgabe im Staat zu, nämlich "... den unvernünftigen, ungerechten, historisch gegebenen Zuständen den idealen, rational begründeten, geordneten Staat und Menschentyp entgegenzuhalten als Abbild der Harmonie des Weltalls. Das Zaubermittel, diese Harmonie zu entdecken, zu begreifen und zu verwirklichen ist die 'wahre Wissenschaft'" (K. Weber 1931, 322). Daher gibt es für Th. Morus zuversichtlich nur eine Möglichkeit, politische Probleme zu lösen: "... unermüdlich auf geistigem Gebiete" (a. a. O., 78) zu sein, denn "... darin liegt nämlich ... das Glück des Lebens" (a. a. O., 58).

So ist es bezeichnend, daß der erste Adressat der "Utopia" nicht ein europäischer Fürst wird, sondern der 'Fürst des geistigen Lebens' seiner Zeit, der bedeutendste Humanist, Erasmus von Rotterdam, dem Th. Morus 1516 den Entwurf der "Utopia" zusendet. In dieser Beschränkung auf den geistigen Einfluß liegt wohl auch der Grund, warum "... sein Werk zum Urbild des Unerreichbaren geworden [ist], obwohl es doch der Absicht seines Verfassers nach ein Vorbild des Wirklichen sein sollte." (K. J. Heinisch 1960, 224).

Ähnliche Analysen des zeit- und geistesgeschichtlichen Kontextes könnten in allen Sozialutopien durchgeführt werden. Neue Krisen- und Umbruchsituationen führen in den folgenden Jahrhunderten

immer wieder zu utopisch-intendierten Entwürfen einer vollkommenen Gesellschaft. In jeweiliger Verbindung mit den philosophischen und sozialen Ideen ihrer Zeit zeigen sie Bilder einer zukünftigen, besseren Wirklichkeit, an denen sich die Veränderung der Gesellschaft orientieren soll.

3.12 Funktionen und Intentionen der Erziehung

Die utopische Staats- und Gesellschaftsordnung besitzt die denkbar größte Vollkommenheit. 'Erziehung' wird der Weg der 'Sozialisierung', auf dem der Mensch von Geburt an zur vollen Teilhabe an dieser Vollkommenheit gelangen soll und auch gelangen muß; denn das utopische Gemeinwesen braucht den Menschen, der der einzig gültigen Auffassung vom glücklichen Endzustand der Menschheit entspricht.

'Schaffung' und Garantierung der neuen Staatsverfassung und Gesellschaftsordnung durch Erziehung

Da jeder geschichtliche Weg zur vollkommenen Gesellschaft von Utopisten nur unzulänglich beschrieben werden kann, ist der geplante Erziehungsprozeß die rational mögliche Konstruktionsbeschreibung der Schaffung des Menschen "Utopias" und damit auch der utopischen Gesellschaft. Erziehung ist das Fundament und wird geradezu zum Konstitutiv des neuen Staates, sie erst läßt ihn gelingen. Diese politische Funktion der Erziehung findet sich in allen sozialutopischen Entwürfen und läßt sie deshalb in dieser gemeinsamen Basis analysieren.⁸⁾

"Da die Erziehung als Grundlage der Gesellschaft bei den Ikariern gilt, so gibt die Republik selbige jedem Bürger, jedem ihrer Kinder, und zwar unentgeltlich, und zwar gleichmäßig, nicht anders wie sie jedem gleichmäßig die Nahrung gibt, deren er bedarf."
(E. Cabet, 6)

"Erziehung ist der feste Grund und Boden, auf dem Privat- und Staatsleben erbaut werden soll. Ohne ihn ist kein sicheres Gebäude möglich. Als die Republik sich das Dasein errungen hatte, war folglich ihr erster Schritt, einen Ausschuß mit umsichtigster Prüfung des erhabenen Gegenstandes zu beauftragen."
(E. Cabet, 9)

Erziehung ist deshalb die vornehmste und wichtigste Aufgabe des Staates, der dafür keine Mittel scheut und die Befähigten als Lehrer einsetzt:

"22. Dafür [für die Erziehung] sind hundert Millionen, wenn es nötig ist, jährlich auszugeben.
23. Die Lehrer sind in aller Weise ... auf Kosten der Republik sorgenfrei zu erhalten; sie sind die wichtigsten unter allen Staatsbeamten."
(E. Cabet, 35)

"Eine stetig wachsende Ausgabenpost bildet das Erziehungswesen, welches Summen verschlang, von denen man außerhalb Freilands keine Vorstellung besitzt."
(Th. Hertzka, 99)

Erziehung kann daher nicht Aufgabe des Einzelnen und ausschließlich der Familie sein:

"Und wenn wir behaupten, daß es das natürlichste Recht des Menschen sei, um seine Nachkommen kennenzulernen, sie zu erziehen, ... so leugnen sie [die Bewohner des Sonnenstaates] das, indem sie sagen, daß die Zeugung ... zur Erhaltung der Art und nicht des Individuums da sei; also sei die Erzeugung der Nachkommenschaft Sache des Staates und nicht der Einzelnen ... deshalb überlassen sie jene der Fürsorge der Behörden gleichsam als erster und heiligster Pflicht des Staates."
(T. Campanella, 134)

Der mit der größeren 'Vernunft' der Behörden begründete Erziehungsanspruch des Staates dient dem Einzelnen, da im Staat seine Interessen vollkommen integriert sind.

"Wenn wir aber die Selbstsucht aufgeben [infolge der Verneinung des Eigentums], so bleibt bloß noch die Liebe zur Gemeinschaft übrig."
(T. Campanella, 123)

Daher wird die 'Erziehung zum Individuum', das glücklich leben kann, mit der 'Erziehung zum Staat' identisch, da dieser das Wohl aller verbürgt. Das kann er, weil das Individualstreben auf Eigennutz mit der Abschaffung des Privateigentums einem ausschließlichen Sozialstreben Platz gemacht hat. Die ideal-kommunistische Gesellschaftsordnung wird Garant optimalen Lebensglücks. Ein Mißbrauch der ordnenden Lenkung und geistigen Führung ist ausgeschlossen, da die Behörden die von der 'ratio' begründete Moral und Sittenlehre verkörpern. Dies findet sich

als Grundzug in allen Sozialutopien, am augenfälligsten ist es im Sonnenstaat T. Campanellas verdeutlicht: Die drei höchsten Würdenträger heißen dort nämlich bezeichnenderweise

"Pon, Sin und Mor, in unserer Sprache: Macht, Weisheit und Liebe" (T. Campanella, 120)

Entsprechend sind auch die unteren Behörden gegliedert:

"Soviele Namen wir für die Tugenden haben, sovielen Behörden gibt es bei ihnen; also Großmut, Tapferkeit, Keuschheit, Freigebigkeit, richterliche und bürgerliche Gerechtigkeit, Gewissenhaftigkeit, Wahrheit, Wohltätigkeit, Dankbarkeit, Heiterkeit, Fleiß, Nüchternheit usw.

Und zu diesen Ämtern wird jeweils derjenige erwählt, der in der Schule von Kindheit auf zu der entsprechenden Tugend am meisten geneigt erfunden worden ist."

(T. Campanella, 124)

Letztes Ziel allen Handelns der Behörden wie der Einzelnen ist die Erhaltung der idealen Gesellschaftsordnung. Darauf ist auch die Erziehung letztlich gerichtet:

"Die Kinder und Jugendlichen werden von den Priestern unterrichtet, und deren Sorge gilt ebenso sehr der sittlichen Betreuung wie der wissenschaftlichen Ausbildung. Denn sie verwenden den größten Fleiß darauf, den noch zarten und bildsamen Kinderseelen von vorneherein gesunde und der Erhaltung des Staatswesens dienliche Anschauungen einzuflößen. Wenn die dem Knaben in Fleisch und Blut übergegangen sind, begleiten sie den Mann durch das ganze Leben als höchst nützlich zur Sicherung des Gemeinwesens, dessen Verfassung ja nur durch Entgleisungen ins Wanken gerät, die aus verkehrten Anschauungen entspringen."

(Th. Morus, 102)

Dieser Fundamentalsatz der Erziehung aus der 'Utopia' von Th. Morus umreißt allgemein Motive und Ziele sozialutopischer Erziehungssysteme: Verwirklichung der neuen Ordnung durch Erziehung; allgemeine sittliche Lenkung und wissenschaftliche Ausbildung zu Nutzen des Staatswesens; Sicherung und Stabilisierung der Gesellschaftsordnung durch entsprechende Erziehung; straff gelenkte und behördlich beaufsichtigte 'Erziehung' zur affirmativen Zustimmung und Identifikation mit der bestehenden Ordnung, die Konflikt und Abweichung von vorneherein ausschließen sollen.

Erziehung zum nützlichen Mitglied der harmonischen Gesellschaft

Einfügung in die Gesellschaftsordnung verlangt einerseits Identifikation mit der Staatsverfassung, andererseits Qualifikation für die gesellschaftlichen Aufgaben. "Die Gemeinschaft kann den größten Vorteil nur von der Tätigkeit eines Menschen erwarten, der seiner Begabung nach ausgebildet und seiner Tätigkeit nach verwendet ist. Sein Wert wird nur bestimmt durch die Arbeit, die er für die Gemeinschaft leistet. Ihn als notwendiges Glied wie ein Zahnrad in den Gesellschaftsmechanismus einzufügen ist letztes Ziel aller Erziehung." (K. Weber 1931, 320)

In allen Utopien wird Arbeit als selbstverständliche und freudig übernommene Pflicht betont.

"Teilnahme an der vom Staate organisierten Arbeit ist jetzt also wohl für alle Pflicht? ... Sie ist zu sehr eine Sache, die sich von selbst versteht, als daß es des Zwanges bedürfte ... Sie wird für so absolut natürlich und vernünftig angesehen, daß man an die Vorstellung, daß sie ein Zwang ist, gar nicht denkt. Man würde die Person für unglaublich verächtlich halten, die in einem solchen Falle des Zwanges bedürfte. Nichtsdestoweniger würde, vom Dienste als von einer Zwangspflicht zu reden, ein nur schwacher Ausdruck für dessen absolute Unvermeidlichkeit sein. Unsere ganze Gesellschaftsordnung ist so völlig darauf gegründet und daraus abgeleitet, daß, wenn es denkbar wäre, daß ein Mensch sich ihr entzöge, ihm kein Mittel bleiben würde, für seinen Unterhalt zu sorgen. Er würde sich aus der Welt ausgeschlossen, von seinesgleichen abgeschnitten, mit einem Worte, Selbstmord begangen haben." (E. Bellamy, 50)

Der Qualifikation für die Arbeitswelt dienen die berufliche Ausbildung, die körperliche Ertüchtigung und auch das wissenschaftliche Studium.

Dabei steht die berufliche Ausbildung im Vordergrund: "Sie muß diese Stellung haben. Denn die berufliche Betätigung des Menschen bestimmt seinen Wert für die Gesellschaft, seine regelmäßige und geordnete Tätigkeit, seine Beteiligung an der Befriedigung der materiellen Interessen der Gesamtheit." (J. Prys 1913, 93)

In den Älteren Sozialutopien bedeutet berufliche Ausbildung - entsprechend der ökonomischen Situation ihrer Zeit - obligatorische Ausbildung für ein oder mehrere Handwerke und gleichzeitig für die landwirtschaftliche Arbeit.

"Ein einziges Gewerbe üben alle Männer und Frauen gemeinsam aus: den Ackerbau. Von ihm ist keiner befreit; in ihm werden alle von Kindheit an unterwiesen ... Außer der Landwirtschaft, die, wie gesagt, alle gemeinsam ausüben, erlernt jeder noch ein besonderes Handwerk ..."
(Th. Morus, 54)

"Sie gehen auch auf das Land hinaus zur Feldarbeit und zur Besichtigung der Viehzucht, um dabei zu lernen. Jenen aber halten sie für besonders vorzüglich und edel, der mehrere Handwerke erlernt hat und sie verständig auszuüben weiß. Deshalb verlachen sie uns auch, weil wir die Handwerker für niedrig erachten und diejenigen edel nennen, die kein Handwerk erlernen, untätig einherleben ... daraus gehen dann auch wie aus einer Schule des Lasters Scharen von Taugenichtsen und Übeltätern zum Verderben des Staatswesens hervor."
(T. Campanella, 125 f)

Dieses möglichst universale berufliche Ausbildungsziel ist in Sozialutopien des 19. Jhs. - als Folge der Erfahrung in der industriellen Arbeitswelt - von der Forderung nach einer den Fähigkeiten und Neigungen entsprechenden Spezialisierung abgelöst:

"Das Prinzip, nach welchem unsere industrielle Armee organisiert ist, ist dieses: daß eines Menschen natürliche Anlagen, die geistigen und die körperlichen, darüber entscheiden, welche Arbeit er zum größtmöglichen Nutzen für die Nation und zu seiner eigenen größten Befriedigung übernehmen könnte."
(E. Bellamy, 53)

K ö r p e r l i c h e E r t ü c h t i g u n g , in Form von täglichen Leibesübungen und Wettkampfspielen, findet sich als Erziehungsziel in allen Utopien. Sie dient der Gesundheit, der Arbeitsfähigkeit, der Kriegstauglichkeit und auch der geistigen Ausbildung.

"Nicht minderes Gewicht als auf die geistige und moralische wurde auf die körperliche Ausbildung gelegt, ja es war Grundsatz in Freiland, daß letztere vorauszuweisen habe, indem ein gesunder harmonisch entwickelter

Körper die Voraussetzung eines gesunden, harmonisch entwickelten Geistes sei."
(Th. Hertzka, 231)

"Sobald das Kind kräftiger wird, fangen zu Hause, und später in der Schule, die vom Gesetz aufs umständlichste verordneten Leibesübungen an ... Die ikarische Nation wird in jeglicher Geburtenreihe schöner und stärker an Leib und Geist. Man kann, im Ernst gesprochen, eine Veredlung der Rasse wahrnehmen ..."
(E. Cabet, 12)

Eine hohe wissenschaftliche Ausbildung aller fördert sowohl das Lebensglück des einzelnen wie den Nutzen für die Gesellschaft. Eine allgemeine 'höhere Schulbildung' für Knaben und Mädchen ist deshalb in den Utopien selbstverständlich, in E. Bellamys Zukunftsgesellschaft sogar bis zum 21. Lebensjahr. Für die Besetzung von Staatsämtern ist höchste wissenschaftliche Ausbildung unabdingbar:

"Enttäuscht einer von ihnen die auf ihn gesetzten Erwartungen, so wird er wieder zu den Handwerkern versetzt, umgekehrt kommt es nicht selten vor, daß irgendein Handwerker ... in die Klasse der Wissenschaftler versetzt wird. Aus diesem Stande der wissenschaftlich Gebildeten werden die Gesandten, die Priester, die Traniboren gewählt, und schließlich auch der Staatspräsident selbst."
(Th. Morus, 57)

Von den höchsten Staatsbeamten wird darüber hinaus die umfassendste berufliche, körperliche und wissenschaftliche Ausbildung verlangt. Sie sollen Überblick über die Arbeitswelt im universalsten Sinne besitzen. Sie verkörpern das Höchstmaß der Erziehung im utopischen Staat und sind Richtmaß für die Erziehung des vollwertigen Bürgers.

"Niemand aber gelangt zur Würde des Sol, der nicht die Geschichte aller Völker kennt, ihre Sitten und Gebräuche, ihre Religionen und ihre Gesetze, die republikanischen und die monarchischen Einrichtungen, ferner die Gesetzgeber und Erfinder der Künste und Gewerbe, die Ursachen und Gründe der Erd- und Himmelserscheinungen. Ebenso verlangen sie von ihm die Kenntnis aller Handwerke - innerhalb von zwei Tagen lernen sie fast eins, wenn auch nicht bis zur vollkommenen Beherrschung; jedoch wird es ihnen durch Übung sowie durch die Wandbilder erleichtert -, außerdem auch der

Physik, Mathematik und Astrologie. Nicht so groß dagegen ist ihre Sorge um die Kenntnis der Sprachen, da sie ja viele Dolmetscher haben, die in ihrem Staate Grammatiker heißen. Vor allem aber muß jener Metaphysik und Theologie beherrschen, den Ursprung, die Grundlagen und die Beweise aller Künste und Wissenschaften kennen, die Übereinstimmungen und Verschiedenheiten der Dinge, die Notwendigkeit, das Schicksal und die Harmonie der Welt, die Macht, die Weisheit und die Liebe Gottes und seiner Werke, die Stufenfolge des Seienden, seine Zusammenhänge mit den Erscheinungen des Himmels, der Erde und des Meeres und mit den Gedanken Gottes, soweit dies sterblichen Menschen zu wissen vergönnt ist. Schließlich muß er sich auch mit den Propheten und der Astrologie beschäftigen haben." (T. Campanella, 126)

Staatsbürgerliche Erziehung im umfassendsten Sinne ist also für Campanella Integrierung und Vervollkommnung von beruflicher, körperlicher und geistiger Ausbildung, da auf diesem Weg Individuum und Gesellschaft zum harmonischen Ausgleich kommen. Die Idee von der Harmonie der Gesellschaft, ihrer absoluten sozialen Gerechtigkeit und Gleichheit wird verwirklicht durch die 'harmonische Bildung' des neuen Menschen: "Harmonie zwischen Körper und Geist, hiërauf beruht die körperliche Erziehung; Harmonie zwischen Individuum und Gemeinschaft, hieraus leitet er [Campanella] seine sittlichen Grundsätze und die moralische Bildung des Staatsbürgers ab; endlich Harmonie zwischen Gott und Welt, zwischen Religion und Wissenschaft, hierauf beruhen letztlich seine Forderungen der wissenschaftlichen Allgemeinbildung ..." (K. Weber 1931, 321) In Abhebung von der zeit- und geistesgeschichtlichen Situation T. Campanellas gilt dieser Glaube an die harmonisierende, bürgerliche Gemeinschaft bildende Kraft von Bildung und Erziehung für alle utopischen Entwürfe.

"... es giebt drei Grundlagen, auf denen unser Erziehungssystem ruht: erstens das Recht eines jeden Menschen auf die vollständigste Erziehung, welche die Nation ihm gewähren kann, und zwar um seiner selbst willen, als einer notwendigen Bedingung seines Glückes; zweitens das Recht seiner Mitbürger auf seine Erziehung, als eine notwendige Bedingung, daß sie an seiner Gesellschaft Freude haben; und drittens das Recht der Ungeborenen, daß ihnen einsichtige und gebildete Eltern verbürgt werden." (E. Bellamy, 181)

Diese Grundprinzipien der Erziehung entsprechen der Stellung des utopischen Bürgers in der Gesellschaft, Mensch ist er nur in ihr. Er ist Produkt der idealen Gesellschaftsordnung 'Utopias'. Erziehung, Schule und Unterricht sind Akzentuierung der immanent wirkenden Sozialisierung des Individuums.

"Ja, durch Bildung wird der Mensch erst ein Mensch. Und durch Bildung, geistige, sittliche und körperliche, wird er erst zu einer bestimmten Persönlichkeit ausgeprägt. Ideen, Gefühle, Gemütsbewegungen, Gewohnheit und Sitten, Sprache, Religion, Profession, Wissen: alles dies ist Produkt der Erziehung, ist Erzeugnis der Einwirkung, welche die Gesellschaft auf den Einzelnen übt."
(E. Cabet, 39)

Utopische Erziehung ist also Einordnung in und Anpassung an die utopische Gesellschaft. Damit wird die Gesellschaft "das letzte Ziel der Erziehung, aber auch der einzige Erzieher" (K. Weber, 1931, 320).

3.13 Die Organisation der Erziehung

Die Erziehung in den Sozialutopien, die ausschließlich zum Nutzen der Gesellschaft und zur Erhaltung des Staatswesens dient, muß selbstverständlich unter strenger Aufsicht und Kontrolle der staatlichen Behörden stehen und wird von diesen auch personell und institutionell straff organisiert. Die Erziehungsbehörde als legitimer Anwalt des allgemeinen Wohls hat das Recht, die Einordnung des Kindes in die Gesellschaft von Geburt an zu reglementieren, ihre geistige und sittliche, berufliche und körperliche Ausbildung zu bestimmen, damit die Gesellschaftsordnung, die "... ja nur durch Entgleisungen ins Wanken gerät, die aus verkehrten Anschauungen entspringen", durch ihr "dienliche Anschauungen" dem Kind "in Fleisch und Blut" übergeht (Th. Morus, 102).

Öffentliche Erziehung an Stelle von Familienerziehung

Ein solches Erziehungsziel fordert, daß das Kind möglichst von Geburt an den staatlichen Behörden überantwortet ist und auch die Kleinkindererziehung nicht ausschließlich Sache der Eltern bleiben darf.

"Da aber diese meistens sinnlos zeugen und ihre Kinder sinnlos zum Verderben des Staates erziehen, deshalb überlassen sie jene der Fürsorge der Behörden ..."

(T. Campanella, 134)

Für E. Cabet ist die beste Kindererziehung ein Ergebnis der wissenschaftlichen Forschung, der der Staat selbstverständlich zum Durchbruch verhilft:

"Für die Zeit der Schwangerschaft, für die Entbindung ... und das Verhalten nach derselben, werden ... wissenschaftliche ... Belehrungen vorgenommen. Die Frauen sind sämtliche verpflichtet, den auf ihre mannigfachen Lebenszustände bezüglichen Vorträgen beizuwohnen."

(E. Cabet, 18)

Sobald wie möglich kommen die Kinder zur Erziehung in öffentliche Staatsanstalten, 'Internate' oder 'Ganztagsschulen', die von verbeamteten Priestern (Th. Morus) oder Erziehern geleitet sind, die aus den befähigsten Wissenschaftlern ausgewählt werden.

"Sobald sie geboren haben, stillen sie selbst und ziehen die Säuglinge in dazu bestimmten Häusern gemeinsam auf ... Der entwöhnte Sprößling wird sodann ... der Sorge der Lehrerinnen ... und Lehrer anvertraut."

(T. Campanella, 133)

"Ein Teil der Erziehung ist natürlich den Eltern anvertraut ... Ein anderer Teil ist öffentlich oder allgemein in den Nationalschulen. Die Lehrer und Lehrerinnen sind auf das Sorgfältigste herangebildet; das Lehramt ist überhaupt bei den Ikariern mit höchster Achtung umgeben, denn sie sagen: unsere Lehrer erziehen die Nation."

(E. Cabet, 10)

Die Vorstellungen Campanellas sind hier am radikalsten, aber auch am konsequentesten. Für ihn beginnt die Erziehung schon bei der Zeugung.⁹⁾

"Die Fortpflanzung aber wird gewissenhaft zum Wohle des Staates und nicht zum Nutzen des Einzelnen geregelt. Und man muß den Behörden unbedingt gehorchen."

(T. Campanella, 134)

"Da nach Art der alten Spartaner bei den Übungen auf dem Sportplatz alle, Männer und Frauen, völlig nackt sind, erkennen die Beamten ... wer zeugungs-

fähig ... ist und welche Männer und Frauen ihrer körperlichen Veranlagung nach am besten zusammenpassen."

(T. Campanella, 131)

Wenn auch die meisten anderen Utopisten von dieser extremen Konsequenz einer kommunistischen Lebensgestaltung absehen, Familie und damit Familienerziehung des Kleinkindes gänzlich aufzulösen, so steht doch auch bei ihnen die Familienerziehung im Auftrage und unter Kontrolle des Staates. Das gilt auch in der "Utopia" von Th. Morus: "Seine Familie ist ... jedoch kein letzter Hort des Individualismus, sondern eine Art Familienverband, eine patriarchalische Großfamilie, der die moralische Aufsichtigung ihrer Mitglieder im Interesse des Staates obliegt." (K. Weber 1931, 311)

Der Patriarch der Familie ist der verlängerte Arm der Behörden:

"Der Älteste steht, wie ich sagte, an der Spitze der Familie. Die Frauen sind den Männern, die Kinder den Eltern und überhaupt die Jüngeren den Älteren unterstellt."

(Th. Morus, 59)

"Die Ehemänner strafen ihre Frauen, die Eltern ihre Kinder, falls sie nicht etwas so Schlimmes angestellt haben, daß eine öffentliche Bestrafung im Hinblick auf die allgemeine Moral geboten erscheint."

(Th. Morus, 83)

Allgemeine und gleiche Erziehung in geschlechtlicher und sozialer Koedukation

Abbild der sozialen Gleichberechtigung in den Utopien ohne Unterschied der Geschlechter und der beruflichen Stellung der Eltern ist die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung ohne Gliederung in verschiedene Schularten.

"Alle werden gemeinsam in sämtlichen Künsten und Fertigkeiten ausgebildet."

(T. Campanella, 125)

Dabei wird besonderer Wert auf ein möglichst hohes Niveau der Schulbildung gelegt, alle sollen eine 'höhere Bildung' erhalten.

"... der Hauptunterschied [zu früher] liegt darin, daß heutzutage Allen die gleiche Gelegenheit zu höherer Bildung gewährt wird ... Wir würden glauben, daß das, was wir hinsichtlich des physischen Wohles der Menschheit für die Gleichheit gethan haben, nicht der Rede wert sei, wenn wir nicht auch in der Erziehung diese Gleichheit hätten gewährleisten können."

(E. Bellamy, 176)

Das gilt auch für Mädchen und Frauen, die weder im Beruf noch im Lebensunterhalt von den Männern abhängig sein sollen, soweit das nicht durch die von der Natur zugewiesenen Mutterpflichten eingeschränkt ist.

"Auch die Unterweisung in den mechanischen Künsten und in den spekulativen Wissenschaften ist für Männer und Frauen gemeinsam."

(T. Campanella, 128)

"Unsere Frauen sowohl wie unsere Männer sind Glieder des Heeres der Arbeit und verlassen dieses nur, wenn Mutterpflichten sie in Anspruch nehmen."

(E. Bellamy, 207)

"Unsere Mädchen sind jetzt ebenso voll Ehrgeiz in ihrer Laufbahn wie die Knaben."

(E. Bellamy, 207)

In den älteren Sozialutopien geht die gleiche Erziehung der Geschlechter soweit, daß auch die Mädchen für den Kriegsdienst vorbereitet werden (s. Th. Morus, 88; T. Campanella, 138).

'Höhere Schulbildung' wird auch im einfachsten Beruf für notwendig erachtet. Jeder soll nämlich an dem "Glück" der "Pflege des Geistes" (Th. Morus, 58) teilhaben können.

"... ein großer Teil des Volkes, Männer wie Frauen verwendet zeitlebens jene erwähnten Freistunden zu wissenschaftlicher Beschäftigung."

(Th. Morus, 68 f)

"Die Rohheit ist beseitigt. Alle haben eine Ahnung von den Wissenschaften, ein Verständnis für geistige Dinge ... In verschiedenem, aber alle doch in gewissem Grade sind sie fähig, die Freuden und Anregungen einer verfeinerten Geselligkeit zu genießen und selbst dazu beizutragen."

(E. Bellamy, 180)

Zudem ist eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung für jeden Beruf von Vorteil.

"Kein Arbeiter, keine Arbeiterin, die nicht auf der Stelle in Geschäftssachen, z. B. eine neue Vorstellung im Kopf, auch eine neue Darstellung auf dem Papier geben kann."
(E. Cabet, 14)

"Der simple Spinner ... weiß hier zu Lande auch über die Einrichtung und den Betrieb der ganzen Spinnerei ... einigen Bescheid, was zur Folge hat, daß solch ein Arbeiter, wenn es gilt die Leiter ... zu wählen, seine Stimme mit einer Sachkenntnis abgibt, die Mißgriffe bei der Auslese der geeignetsten Persönlichkeiten unmöglich macht."
(Th. Hertzka, 194)

Die umfassende Ausbildung erlaubt es dann auch je nach Arbeitskräftebedarf und Wirtschaftslage

"... die Spinnmaschine mit dem Pflug, mit dem Hammer oder mit der Drehbank, wohl auch mit dem Schreibpulte oder der Rechentafel zu vertauschen ... wodurch jenes wundervolle Gleichgewicht ... ermöglicht wird, welches die Grundlage der sozialen Ordnung des Landes ist."
(Th. Hertzka, 195)

Deshalb erachten alle Utopisten eine möglichst lange Schulbildung für notwendig, die allerdings hohe Anforderungen stellt und meist einen unerbittlichen Leistungsdruck zum Nutzen der Gesellschaft beinhaltet.

"Es wird ihnen weder Rast noch Ruh gelassen, außer einer derartigen, durch die sie noch gelehrt werden."
(T. Campanella, 127 f)

"Ihr Grundsatz ist: das Kind möglichst viel, möglichst schnell und möglichst wirksam zu lehren."
(E. Cabet, 15)

Einheit von berufspraktischer und intellektueller Ausbildung

Diese hohen Ansprüche und Erwartungen erfordern, daß die Ausbildung für die spätere berufliche Qualifikation möglichst effizient gestaltet wird. In allen Sozialutopien findet sich als wirksamstes Lehrverfahren dafür die gleiche Lösung: Intellektuelle Unterrichtung und berufsorientierte Ausbildung werden mit-

einander verbunden oder finden zumindest gleichzeitig statt.

"Nach dem sechsten Lebensjahr werden sie in die Naturwissenschaften eingeführt ... Weiterhin kommen sie an die Handwerke."

(T. Campanella, 133)

"Ein wichtiger Teil unserer Erziehung ist das eingehende Studium unseres nationalen Industriesystems ... sowie die Kenntnis der Anfangsgründe aller großen Gewerbe. Während die industrielle Ausbildung nicht die allgemeine geistige Kultur, welche in unserer Schule angestrebt wird, beeinträchtigen darf, wird sie doch hinreichend betrieben, um unsere Jugend neben theoretischer Kenntnis der nationalen Industrien eine gewisse Vertrautheit mit den Werkzeugen und ihrer Anwendung zu verschaffen."

(E. Bellamy, 53)

Besichtigung der Werkstätten, zeitweise Arbeit in Handwerksbetrieben oder mit dem Unterricht integrierte Ausbildung in ein oder mehreren Berufen gehört zum Ausbildungsprogramm in allen utopischen Entwürfen.

Besonders deutlich wird die Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung, von Schule und Berufsorientierung in dem Gewerbe, das jeder Bürger beherrschen soll:

"Ein einziges Gewerbe üben alle Männer und Frauen gemeinsam aus: den Ackerbau. Von ihm ist keiner befreit; in ihm werden alle von Kindheit an unterwiesen, teils durch theoretischen Unterricht in der Schule, teils praktisch, indem die Kinder auf die der Stadt benachbarten Äcker, gleich wie zum Spiel, geführt werden, wo sie nicht nur zuschauen, sondern zur Übung der Körperkräfte auch zupacken."

(Th. Morus, 54)

Die Hochschätzung der Landarbeit und die Verpflichtung aller, darin Grundkenntnisse zu besitzen, gilt auch noch für die Utopien des 19. Jahrhunderts, obwohl dort die Erfahrung der zunehmenden Arbeitsteilung durch Industrialisierung schon mitbedacht ist.

"Da nun der Feldbau als die unentbehrlichste der Künste angesehen wird, so will die Republik, daß alle Bürger im Notfall das Feldbauen kennen, und alle darum so erzogen und unterrichtet werden, daß sie in diesem Berufe sich eignen ... Aus dieser Ursache werden alle Kinder in den Anfangsgründen

des Feldbaus unterrichtet; und da man immer so viel als möglich der Lehre die Übung beifügt, so werden die Kinder fast täglich aufs Land geführt ..."
(E. Cabet, 26)

Lebenslange Bildung und Erziehung

Wenn auch die gerechte Arbeitsordnung in den Utopien dem Einzelnen viel Freizeit und Muße gibt, so wird diese doch nicht in "Ausschweifungen" und "Paulenzerei" (Th. Morus, 55) vergeudet. Jeder ist ständig aufgefordert, sich weiterzubilden.

"Die meisten benützen diese Unterbrechungen [der Arbeit] zur geistigen Weiterbildung. Es ist nämlich üblich, täglich ... öffentliche Vorlesungen zu halten ... aus jedem Stande strömt eine sehr große Menge von Männern wie auch von Frauen herbei, um, ihrem jeweiligen Interesse entsprechend, diese oder jene Vorlesung zu hören."
(Th. Morus, 55)

"Auch bei einundzwanzig Jahren hört die Erziehung nicht auf; alsdann kommt ein Unterricht, die Geschichte des Menschen betreffend. Alle Ikarier sind hierzu berufen und sind hierzu verpflichtet. Was später nachfolgt, ist zwar nicht mehr vorgeschrieben, doch schließen sich nur wenige, sehr wenige Personen von stetem Weiterlernen und Fortbilden aus. Wie jener Philosoph der Vorzeit sagte: 'ich will lernen während ich altre', so sprechen und handeln die Ikarier."
(E. Cabet, 15)

Die Organisation der Erziehung und des Unterrichts ist Abbild der Gesellschaftsorganisation des utopischen Staates. Dies gilt generell für alle utopischen Entwürfe. Der Gleichheit in Rechten und Pflichten der utopischen Bürger entspricht der gleiche, allgemeine Schulunterricht. Der 'Vergesellschaftung' des Individuums, dessen 'Glück' von den Behörden geregelt ist, entspricht die staatliche Regelung der Schule und des Unterrichts, also die öffentliche Schule. Der Wirtschaftsordnung mit allgemeiner Arbeitspflicht und gerechter Arbeitsteilung entspricht die bestmögliche Qualifikation dafür in berufsorientierter Ausbildung.

Das "vernünftige" Ordnungsrecht und die Reglementierung aller durch die Behörden finden schließlich folgerichtig ihre Entsprechung in der ebenso als vernünftig angesehenen, d. h. im

Nutzen und Zweck für die Gesellschaft begründeten, strengen staatlichen Beaufsichtigung und Kontrolle der Erziehung von Geburt an.

3.14 Kritik und Rezeption der sozialutopischen Erziehungsvorstellungen

Ideen und Konzepte der utopischen Erziehung werden in späteren utopischen Entwürfen selbst, nämlich in den Mätopien unseres Jahrhunderts, einer schonungslosen Kritik unterzogen. Die Erfahrung - oder das Erahnen - der Gefährdung des Menschen durch heutige gesellschaftspolitische Strukturen, die zumindest eine tendenzielle Realisierung dieser vollkommenen Gesellschaften aufweisen, begründet ihre Kritik. Doch sind der Einfluß und die Wirkung sozialutopischer Ideen auf politische und pädagogische Reformen unverkennbar.

Die Kritik in der Mätopie "Brave new World" von A. Huxley

A. Huxleys "Brave new World" (1932) beschreibt das Leben einer perfekten Wohlstandsgesellschaft, in der die utopischen Träume der Überwindung von Elend, Krankheit und Not mit den Mitteln und Möglichkeiten einer hochkapitalisierten und vollkommen technisierten Welt Wirklichkeit geworden sind. Es ist aber nicht die Welt einer phantastischen "Science fiction", sondern "es sieht ganz danach aus" - so urteilt A. Huxley 20 Jahre später - "... daß uns Utopia viel näher sei, als irgend jemand es sich auch nur vor zwanzig Jahren hätte vorstellen können." (A. Huxley, Vorwort, 15)

Die Parallelität zu den klassischen sozialutopischen Entwürfen scheint zunächst augenfällig: Das Glück in Harmonie und der Ausgleich zwischen Individuum und Gesellschaft durch allgemeine Wohlfahrt finden ihre Entsprechung in dem Wahlspruch des neuen Weltstaates: "Gemeinschaftlichkeit, Einheitlichkeit, Beständigkeit" (A. Huxley, 17). Die gesellschaftliche Ordnung ist ähnlich vollkommen.

"Die Welt ist jetzt im Gleichgewicht. Die Menschen sind glücklich, sie kriegen, was sie begehren, und

begehren nicht, was sie nicht kriegen können. Es geht ihnen gut, sie sind geborgen, immer gesund, haben keine Angst vor dem Tod."
(A. Huxley, 160)

Das Glück des Einzelnen ist mit seiner gesellschaftlichen Bestimmung identisch; er merkt nicht mehr, daß er nur ein behördlich zugeteiltes und verordnetes Glück besitzt.

"Und darin ... liegt das Geheimnis von Glück und Tugend: Tue gern, was du tun mußt! Unser ganzes Normungsverfahren verfolgt dieses Ziel: die Menschen ihre unentrinnbare soziale Bestimmung lieben zu lernen."
(A. Huxley, 26)

"Aber jedermann ist seines Nächsten Eigentum."
(A. Huxley, 26)

Es ist klar, daß dieses 'Glück der Mücke' nicht politische und soziale Freiheit beinhalten kann. Glück in der "Neuen schönen Welt" ist willenlose Einfügung in einen totalitären Staat neuer Prägung, der nicht mit Erschießungskommando, Arbeitszwang und Massendeportation regiert, sondern dessen einziges Problem es ist, die Menschen dahin zu bringen, daß sie ihr Sklaventum lieben. (Vgl. A. Huxley, Vorwort, 12 f)

Glücklich ist also der Mensch, der durch Suggestion und Propaganda, Hypnopädie ("Schlaferziehung") und das Rauschmittel "Soma", die Wirklichkeit seines individuellen Lebens nicht mehr empfindet. Erkenntnisstreben, Gefühle und Leidenschaften, Kunst, Liebe und Tod, Religion und Gott sind als individuelle Regungen Störfaktoren in einer "gemeinschaftlichen, einheitlichen, beständigen" Gesellschaft und deshalb abgeschafft. (Vgl. A. Huxley, 158 - 174)

Die Intentionen der Sozialutopien entlarven sich in der "Schönen neuen Welt" als Unmenschlichkeit:

Gesellschaftliche Harmonie durch Gerechtigkeit und Gleichheit erweist sich als Uniformität und Entindividualisierung, als gewaltsame Beglückung und Bevormundung; das vernünftige, naturgemäße Sozialstreben wird in der Wirklichkeit der Mätopie manipulierte Fremdbestimmung durch Schaffung des "Einheitswesen Mensch."

"Humanitas" und "ratio" forderten die ideale Gesellschaftsordnung, deren Verwirklichung scheint aber nur möglich, wenn beide für das Individuum aufgegeben werden.

Identifikation mit der staatlichen Ordnung und Qualifikation für die gesellschaftlichen Aufgaben ist auch Ziel der Erziehung in der Mätopie. Doch bedarf es hierzu kaum mehr der "plumpen und unwissenschaftlichen Methoden" (A. Huxley, Vorwort, 12) von Lehrern. Erziehungsziele werden Normziele, Erziehungsinstitutionen sind von Normzentralen abgelöst. Fundament und Stabilisator der neuen Gesellschaft wird eine Erziehung besonderer Art. An Stelle der Erziehung im herkömmlichen Sinn tritt schon die vorgeburtliche Prädestination. In Flaschen wird durch chemische und physikalische Verfahren genau der Mensch gezüchtet, der seiner späteren gesellschaftlichen Stellung und seinen beruflichen Aufgaben entspricht.

"Wenn die Embryos entkorkt wurden, war ihnen Grauen vor Kälte bereits eingefleischt. Sie waren prädestiniert in die Tropen auszuwandern oder Bergarbeiter, Azetatseidenspinner oder Eisengießer zu werden. Später wurde ihr Verstand dazu gezwungen, dem Instinkt ihres Körpers zu folgen."
(A. Huxley, 26)

Der vorgeburtlichen Bestimmung folgt verstärkend die nachgeburtliche geistige und sittliche Normung durch psychische Manipulation, Gehirnwäsche, Hypnopädie und Rauschdrogen. Identifikation mit der beruflichen Kaste wird als "Liebe" zum jeweiligen Sklaventum psychisch suggeriert.

"Alphakinder tragen Grau. Sie arbeiten viel mehr als wir, weil sie so schrecklich klug sind. Oh, wie froh bin ich, daß ich ein Beta bin und nicht so viel arbeiten muß! Wir Betas sind etwas viel Besseres als Gammas und Deltas. Gammas sind dumm ... Nein ich mag nicht mit Deltakindern spielen. Und Epsilons sind noch schlimmer ..."
(A. Huxley, 34)

Körper und Verstand, Geist und Seele werden so programmiert, daß die eigene Funktion im Mechanismus der Gesellschaft als naturgegeben geliebt wird. Der Staat schafft die neue Natur des Menschen.

"Bis endlich der Geist des Kindes aus lauter solchen Einflüsterungen besteht und die Summe dieser Einflüsterungen selbst der Geist des Kindes ist. Und nicht nur der des Kindes, auch des Erwachsenen - auf Lebenszeit. Der urteilende, begehrende, Entschlüsse fassende Verstand - er ist aus diesen Einflüsterungen aufgebaut. Und alle diese Einflüsterungen sind unsere Einflüsterungen ... Einflüsterungen des Staates!"
(A. Huxley, 35)

Identifikation und Qualifikation als problematische Ziele der politischen Erziehung in den Utopien

Die Problematik der gesellschaftlichen Anpassungserziehung der klassischen Sozialutopien findet in den Mätopien eine extreme Verdeutlichung. Die erzieherischen Maßnahmen der utopischen Behörden, die glaubten aus natürlichen Vernunftsgründen das individuelle Streben beseitigen zu müssen, entlarven sich in der Mätopie als folgenschwere Eingriffe in die menschliche Grundstruktur. Ihr Ergebnis ist der "reduzierte Mensch ... die Verkörperung des die Vollkommenheit des großen Ganzen sichernden, störungsfrei funktionierenden 'Menschen', der ohne individuelles Gepräge, ohne Freiheit ist. Immer wird der Mensch einer allein gültigen Norm aufgeopfert. Er wird nicht erzogen, sondern gezüchtet, wird geprägt und so ausgebildet, daß er genau in das vollkommene System der Utopie paßt. Er wird eingepaßt ... Er wird zum Schema." (K. Sauer 1964, 15)

Motive und Ziele der Erziehung sind in der Utopie und in der Mätopie verblüffend ähnlich. Ihre humane Begründung erweist sich aber dort als unmenschlich, ihre Naturgemäßheit als manipuliert und machbar. Der Nutzen für die Gesellschaft, der in der Utopie universale geistige und berufliche Ausbildung aller forderte, bestimmt auch die spezialisierte Normung in der Mätopie. Identifikation mit der eigenen, vorgeschriebenen Stellung in der Gesellschaftsordnung fordert in der Utopie eine moralische und sittliche Erziehung als Sache der Vernunft, die alle verkehrten Anschauungen, alles Abweichen von vorneherein ausschalten sollte. In der Mätopie entwickelt sie sich konsequent, weil erfolgssicherer, zur psycho-somatischen Beeinflussung. An Stelle der unzulänglich bleibenden Lehrer treten Biochemiker und Psychagogen.

Der 'einsichtige' Mensch der Utopie, der seine gesellschaftliche Funktion freudig bejaht, erweist sich als der 'willenlose' Mensch der Mätopie, der sein gesellschaftliches Funktionieren zu lieben glaubt.

Die vollkommenen Möglichkeiten einer durch die Vernunft begründeten besten Gesellschaft pervertieren sich zu den Möglichkeiten einer totalitären, jede individuelle Lebensregung ausschaltenden Gesellschaftsordnung. Die Unterscheidung erweist sich als verbaler Schein; ideologisch sind "vernünftige und naturgemäße Erziehung" und "wissenschaftliche, naturbestimmende Normung" austauschbare Begriffe; praktisch und real erweisen sich utopische Motive, Ziele und Organisationsformen der Erziehung als die Möglichkeit einer Erziehung in totalitären Systemen.

Realisierungsversuche und Rezeption

Klágliches Scheitern von Realisierungsversuchen utopischer 'Staaten' und Verwirklichung ihrer wesentlichen Programme, besonders auch im erzieherischen und schulischen Raum sind in gleicher Weise kennzeichnend für die Wirkung der sozialutopischen Entwürfe.¹⁰⁾

Es spricht für den realistischen Sinn des Staatsmannes Th. Morus, der sich von vorneherein keinen Illusionen hinsichtlich der Realisierung seiner Vorstellungen durch europäische Fürsten hingibt.¹¹⁾ So ist der erste Empfänger seiner "Utopia" denn folgerichtig Erasmus von Rotterdam, mit dem er vor allem einig ist in der Ansicht, daß Bildung und Erziehung Grundlage und Fundament des Lebens im Staat sein müssen. (Vgl. J. Guter 1968, 57) Es scheint nicht verfehlt zu sein, daraus zu schließen, daß Th. Morus in einer Änderung der Bildung und Erziehung zunächst die Realisierung "Utopias" erwartet.

Anders T. Campanella: Die "civitas solis" ist der "... etwas gemilderte Umriss der Gemeinschaft, die Campanella zunächst in Calobrien stiften wollte" (J. Kvačala 1905, 630). Unzufrieden mit der spanischen und der kirchlichen Herrschaft wollte er in seiner Heimatstadt Stilo einen neuen Staat gründen. Der gescheiterte Aufstand brachte ihm 26 Jahre Haft in kirchlichen

Gefängnissen ein. J. Kvačala macht auf eine Quelle aufmerksam, die berichtet, daß der sächsische Hofrat Adami sich so sehr für Campanella begeisterte, daß er eine Schule nach den neuen Prinzipien gründete. Es ist allerdings nicht zu ermitteln, ob es sich dabei um eine Unterrichtsanstalt oder eine Philosophenschule handelte. (Vgl. J. Kvačala 1905, 679)

Ähnlich dem Frühsozialisten R. Owen¹²⁾ unternimmt E. Cabet den Versuch, seinen utopischen Entwurf "Voyage en Icarie" (1840) in der 'neuen Welt' zu verwirklichen. Seine "Ikarische Republik" in Texas, Faum County, im Jahre 1848 gegründet, scheitert schnell am wirtschaftlichen Unvermögen und der Uneinigkeit seiner Mitglieder. (Vgl. K. Sengfelder 1929)

Für die Sozialutopien des 19. Jahrhunderts scheint es überhaupt kennzeichnend, daß sie sich verwirklichtbar dachten und ihre Verfasser an ihrer Durchführung arbeiteten. Ein Beispiel hierfür ist die Tatbereitschaft Th. Hertzkas, der im Vorwort der 2. Auflage seiner Utopie "Freiland" versichert:

"Dagegen fühle ich mich gedrängt, jenerzwar noch nicht großen, aber erlesenen Schar begeisterter Männer und Frauen, welche die Lektüre meines Buches dazu anregte, sich mit der Frage an mich zu wenden, ob ich auch entschlossen sei, Freiland zur That zu machen und die mir für diesen Fall ihre hingebende Mitwirkung antragen, ein festes 'Ja' zuzurufen."

Wesentlicher und wirkungsvoller als diese Realisierungsversuche ist die philosophische, politische und pädagogische Rezeption sozialutopischer Programme. Ihr Einfluß auf die 'Staatspädagogik' des 18. und 19. Jhs. ist unverkennbar. Ihre Motive, Ziele und Organisationsformen finden sich mehr oder minder geschlossen wieder in allen nachfolgenden Schriften politischer Pädagogik. Ihre Forderung einer öffentlichen Erziehung zum nützlichen, verständigen Bürger, welche staatlich organisiert und für alle gleich sein soll, ihre Forderung nach sozialer und geschlechtlicher Koedukation, ihr polytechnisches Ausbildungsprogramm, das berufliche und intellektuelle Erziehung vereinigt, werden aufgenommen in die Nationalschulpläne der Aufklärung und französischen Revolution¹³⁾, in Fichtes Plan einer deutschen Na-

tionalerziehung¹⁴⁾, in die utopischen Entwürfe der Frühsozialisten¹⁵⁾ und wurden auch nach und nach verwirklicht.¹⁶⁾ Das gilt nicht nur für ihre pädagogischen Programme. Ihre sozialpolitischen Vorstellungen erwiesen sich als "Tendenzen zukünftiger Wirklichkeit" (E. Bloch), ihre Rezeption in den Idealen der französischen Revolution, in frühsozialistischen und kommunistischen Programmen ist unverkennbar: Soziale Gleichheit, Emanzipation der Frau, Abschaffung des Privateigentums, Arbeitspflicht, religiöse Toleranz u. a. finden sich dort als Forderungen wieder.

Ideologiekritisch zu prüfen ist allerdings ihr Glaube an den harmonischen Ausgleich aller Einzelinteressen im Staatsinteresse, ihre kollektive Verpflichtung des Einzelnen, die auch eine ausschließliche Ausrichtung der Erziehung auf Gesellschaft und Staat beinhaltet, und ihr Vertrauen auf die politische Führung durch Menschen, deren Machtmißbrauch allein durch ihre hervorragende Vernunft und Wissenschaftlichkeit ausgeschlossen sein sollte. Hier finden Zentralprobleme, welche sich immer neu als Konflikte politischen Denkens und Handelns und damit auch politischer Erziehung erweisen, eine Scheinlösung.

Für die hier angestrebten Untersuchungen zur Utopie und Ideologie erziehungsstaatlicher Konzeptionen scheint der u t o p i - s c h e S t a a t a l s L e h r m o d e l l e i n e r p o l i t i s c h e n P ä d a g o g i k bedeutsam, die Identifikation mit einer neuen Gesellschaftsordnung herbeiführen will und Qualifikation für ihre Aufgaben intendiert. Hier soll eine utopische "pädagogische Insel" (M. Hohmann 1966, Titel) die zukünftige Wirklichkeit in ihren Einrichtungen antizipatorisch realisieren, da die vorhandene Gesellschaft als Raum für die neue Erziehung ungeeignet ist.

3. 2 Fichtes Nationalerziehungsplan als erziehungsstaatliche Konzeption

In den utopischen Entwürfen einer vollkommenen Gesellschaft war es das Gemeinwesen selbst, das zum Erfahrungsraum und Lehrmodell der Erziehung werden konnte, weil es als einfach vorhanden vorausgestellt wurde. Erziehung erwies sich dabei als das Mittel, mit dem die utopische Setzung nachträglich den Weg zur neuen Gesellschaft beschreiben konnte. Der utopische Staat existiert, weil seine Bürger in ihn für ihn erzogen wurden. J. G. Fichte will diesen Weg außerhalb der Geschichte nicht nachvollziehen. Die "neue Welt", "eine ganz neue Ordnung der Dinge" (RDN, 291)¹⁷⁾ ist für ihn innerhalb der Geschichte erreichbar und notwendig zu erreichen.

"... die Morgenröthe der neuen Welt ist schon angebrochen, und vergoldet schon die Spitzen der Berge, und bildet vor den Tag, der da kommen soll. Ich will, so ich es kann, die Strahlen dieser Morgenröthe fassen, und sie verdichten zu einem Spiegel, in welchem die trostlose Zeit sich erblicke, damit sie glaube, dass sie noch da ist, und in ihm ihr wahrer Kern sich ihr darstelle..."
(RDN, 279)

Das Mittel dahin ist wiederum die Erziehung, mit der die "gänzliche Umschaffung des Menschengeschlechtes" (RDN, 400) geschehen soll. Als Konzept durchzieht dieses pädagogische Anliegen nahezu alle Schriften Fichtes.¹⁸⁾ Deutlich erkennt schon K. Fischer diese Grundintention Fichtes: "Wer die Menschen reformieren will, muß sie erziehen."¹⁹⁾ Er bringt daher Fichtes pädagogisches Konzept auf eine klare Formel: "Durch die Philosophie eine neue Erziehung, durch die Erziehung neue Bürger, durch diese Bürger einen neuen gegen die Thorheiten und Leidenchaften der Menschen sicher gegründeten neuen Staat ..." (Ebd.) Lehrmodell und Erfahrungsraum der "neuen Erziehung" kann allerdings nicht die verderbte, dem Eigennutz und niedrigen Trieben verfallene Gesellschaft sein; die neue Welt, der neue Mensch können sich nur abgesondert entwickeln. Daher kommt Fichte zur Konstruktion eines Erziehungsstaates als abgesondertem "kleinen

Staat" (RDN, 424), als "allererstem[en] Bild der geselligen Ordnung" (RDN, 293) des zu schaffenden neuen Staates.

Dieser hier angedeuteten Konzeption von Fichtes Erziehungsstaat gelten folgende Ausführungen. Wesentlich erscheint hierfür der zeitgeschichtliche Kontext der Aussagen, die Verbindung zu philosophischem und politischem Denken seiner Zeit, besonders auch zu pädagogischen Vorstellungen und Plänen einer Nationalerziehung, wie sie im 18. Jh. erarbeitet wurden. Diese Grundlagen und Voraussetzungen stellen Fichtes politisch-pädagogisches Konzept in die Tradition rationalistischen, aufklärerischen Denkens, wie es die französische Revolution getragen hat, dem er in der spezifischen Situation Deutschlands politisch zum Durchbruch verhelfen wollte. Die Wirkungsgeschichte seiner Ideen, insbesondere die pädagogische Rezeption, entfernte sich jedoch von dieser Tradition und verpflichtete Fichte nachträglich auf verschiedenste ideologische Positionen.

3.21 Grundlagen, Voraussetzungen und Ansatzpunkte

Der Plan der neuen Nationalerziehung, wie ihn Fichte in den "Reden an die deutsche Nation" (1808) dargelegt hat, ist nicht nur von seinem geschichtlichen, zeitkritischen Anlaß bestimmt, mit dem er am Anfang der "Rede" begründet wird. Die pädagogische Grundlage bildet die geschichtliche Entwicklung der Idee einer "Nationalerziehung", die an Fichte besonders über J. J. Rousseau²⁰⁾ und J. H. Pestalozzi²¹⁾ vermittelt wurde. Der philosophische Ansatz Fichtes ist in den "Reden" nur im Ergebnis verwendet, die Entwicklung in den "Wissenschaftslehren", in den populären Schriften "Die Bestimmung des Menschen" (1800) und "Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters" und in anderen, besonders auch den rechts- und staatsphilosophischen Abhandlungen wird vorausgesetzt.²²⁾ Die Grundlagen der institutionellen Vorstellungen sind im Werk Fichtes selbst nicht nachzuweisen, Ansätze in den Erziehungsanstalten der Philanthropen und in französischen Nationalerziehungsplänen könnten hier eine Rolle gespielt haben.

Der zeitgeschichtliche Anlaß der "Reden"

Das leidenschaftliche Engagement Fichtes um die "Rettung der Nation" ist nur zu verstehen aus der unmittelbaren Zeitsituation, in der die "Reden" entstanden und auf die sie verändernd wirken wollten. Wenn auch der direkte Anlaß sicher die politisch trostlose Situation Preußens unter der Herrschaft Napoleons nach der Niederlage von Jena und Auerstädt gewesen ist, so sieht Fichte als eigentliche Gründe einen allgemeinen Niedergang, ja einen sittlichen Verfall des deutschen Volkes und damit zugleich der ganzen Menschheit. So kann denn auch die militärisch-politische Befreiung nicht ausschließliches Ziel sein, wichtiger ist die sittliche Erneuerung der Nation. Der patriotische Staatsbürger Fichtes brauchte daher zu seiner Entfaltung mehr als Beseitigung napoleonischer Herrschaft - und damit zugleich der alten absoluten Monarchie und ihrer obrigkeitsstaatlichen Macht, er mußte selbst willens und fähig werden, "... die deutsche Nation im Daseyn zu erhalten" (RDN, 274). Deshalb ist der Zuhörer der "Reden" selbst aufgerufen mitzuwirken, daß die Nation "... ein sicheres Verwahrungsmittel ergreife, um sich zu erheben aus dem Verderben" (RDN, 456), Vermittels dieser Zuhörer wird die ganze Nation aufgefordert sich einig zu werden über folgende Fragen:

- "1) ob es wahr sey, oder nicht wahr, dass es eine deutsche Nation gebe, und dass deren Fortdauer in ihrem eigenthümlichen und selbständigen Wesen dermalen in Gefahr sey?
- 2) ob es der Mühe werth sey, oder nicht werth sey, dieselbe zu erhalten?
- 3) ob es irgendein sicheres und durchgreifendes Mittel dieser Erhaltung gebe, und welches dieses Mittel sey?"
(RDN, 448)

Fichtes kritische Analyse vor dem Hintergrund dieser Fragen übersteigt weit die bloße Zeitkritik und erweist sich als tiefgründige philosophische Spekulation. Entscheidend ist für ihn jedoch, daß nicht bei dieser geistigen Auseinandersetzung stehengeblieben werden darf, sondern gehandelt werden muß mit dem

Mittel der neuen Nationalerziehung, der sich jeder zur Verfügung stellen muß, der ihn begriffen hat. Sinn der "Reden" ist ein eindringlicher Aufruf an die Zuhörer, die jetzige Krise der Nation damit zu überwinden:

"Ich hoffe, - vielleicht täusche ich mich selbst darin, aber da ich nur um dieser Hoffnung willen noch leben mag, so kann ich es nicht lassen zu hoffen, - ich hoffe, dass ich einige Deutsche überzeugen und sie zur Einsicht bringen werde, dass es allein die Erziehung sey, die uns retten könne von allen Uebeln, die uns drücken."
(RDN, 433)

Die pädagogische Grundlage in der Idee der Nationalerziehung des 18. Jahrhunderts

Fichte ist nicht der erste, der eine Nationalerziehung fordert. Doch erfährt diese bei ihm inhaltlich jene entscheidende Wende zu einer Nationalpädagogik, wie sie in den ersten Jahrzehnten des 19. Jhs. durch die Romantiker (Arndt, Jahn, Fröbel) und die preußischen Reformer zum Tragen kam.

Explizit verwendet wird der Begriff "Nationalerziehung" erstmals von L. R. Caradeux de la Chalatais im Titel seines Werkes "Essai d'éducation nationale ou plan d'étude pour la jeunesse" (Paris 1763), das sich gegen das jesuitische Schulwesen wendet und eine Staatserziehung fordert. (Vgl. F. Callong 1929, 3)
Seitdem wird der Begriff 'Nationalerziehung' in der Pädagogik häufig gebraucht. Den dabei vollzogenen Bedeutungswandel charakterisiert E. Spranger in vier Entwicklungsstufen:

- "1.) Nationalerziehung als Standes- und Berufsbildung
- 2.) Nationalerziehung als Erziehung zum nützlichen Staats- und Weltbürger
- 3.) Nationalerziehung als Erziehung zum Menschen im Gegensatz zum Staate
- 4.) Nationalerziehung als Erziehung zum Menschen im Staate."
(zit. n. F. Callong 1929, 1)

Ganz entschieden wendet sich Fichte von einer Nationalerziehung ab, wie sie dem absoluten Staat vorschwebt, nämlich Erziehung für die bestehende ständisch gegliederte Gesellschaft, Erziehung für einen bestimmten Stand.

"Ferner wurde bisher diese also beschränkte Bildung nur an die sehr geringe Minderzahl der ebendaher gebildet genannten Stände dargebracht, die grosse Mehrzahl aber, auf welche das gemeine Wesen recht eigentlich ruht, das Volk, wurde von der Erziehungskunst fast ganz vernachlässigt ... Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesamtheit bilden ... Es bleibt sonach uns nichts übrig, als schlechthin alles ohne Ausnahme, was deutsch ist, die neue Bildung zu bringen, so dass dieselbe nicht Bildung eines besonderen Standes, sondern dass sie Bildung der Nation schlechthin als solcher ... werde ..."
(RDN, 276 f)

Dabei denkt Fichte keineswegs an Volkserziehung, d. h. vornehmlich an Erziehung des niederen Volks, der armen Bauern und Arbeiter, wie sie Pestalozzis besonderes Anliegen war:

"Er [Pestalozzi] wollte bloss dem Volke helfen; aber seine Erfindung, in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt das Volk, hebt allen Unterschied zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf, giebt statt der gesuchten Volkserziehung Nationalerziehung ..."
(RDN, 403)

In Weiterführung der Philanthropen (Ehler, Resewitz, Basedow), die schon auf vollständige Übernahme der Erziehung durch den Staat hinarbeiten (vgl. F. Callong 1929, 3 f), entwickelt Fichte eine Rechtsposition des Staates auf Erziehung. (Vgl. RDN, 436). Entscheidend ist aber die Verpflichtung des Staates, die Menschheitsidee in der Nation und durch die Nation zu verwirklichen. Das Mittel dazu ist die "neue" Nationalerziehung. Deshalb soll der ganze Staat "Erziehungsinstitut der Nation" (F. Callong 1929, 9) werden. Erziehung ist andererseits das große Mittel, die Nation zu verwirklichen; dies findet sich als Grundgedanke schon bei Rousseau:

"Sie muß den Seelen ihr nationales Gepräge geben, ihre Ansichten und ihren Geschmack so leiten, daß sie Patrioten aus Neigung, aus Leidenschaft und aus Notwendigkeit sind. Das Kind, das die Augen öffnet, muß das Vaterland sehen und darf bis an sein Ende nichts anderes mehr sehen."
(J. J. Rousseau: Betrachtung über die Verfassung Polens; zit. n. K. Sauer 1964, 14)

Von Rousseau wesentlich beeinflusst sind die großen Nationalerziehungspläne der französischen Revolution (Babeuf, Condorcet, Lepeletier). Ob Fichte diese Pläne gekannt hat, konnte bis jetzt nicht geklärt werden. Fichtes Schriften "Beiträge zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die Französische Revolution" (1793) und "Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten" (1793) beweisen die unmittelbare Beeinflussung seiner Ideen durch die Ereignisse der Revolution. Das gilt sicher auch für sein pädagogisches Reformvorhaben: "Fichtes Nationalerziehung ging aus dem gleichen revolutionär-demokratischen Impuls hervor, der diese Phase der Revolution bewegte." (R. Lassahn 1970, 32)²⁴) Erstaunlich ist jedenfalls die Ähnlichkeit sogar in Details der Motive und Organisation von Fichtes Nationalerziehungsidee und den Plänen Lepeletiers und Condorcets.

Gemeinsam ist ihnen, daß sie die fundamentale Umgestaltung der Gesellschaft mit Hilfe einer öffentlichen, einheitlichen und allgemeinen Erziehung zu erreichen suchen. Die fünf Folgerungen, die Condorcet aus den Postulaten der Vernunft - Freiheit und Gleichheit - für die Nationalerziehung ableitet, gelten auch für den Plan Fichtes:

- "1. sie soll das Menschenrecht auf optimale Vervollkommnung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten für jedermann gewährleisten, welchen Alters, welchen Geschlechts und welcher Herkunft er auch sei" (vgl. Fichte RDN, 276, 422 und Condorcet, 20)
- "2. sie soll durch einen einheitlichen, durchgängig organisierten Aufbau des öffentlichen Unterrichtswesens institutionell das gleiche Recht auf Unterricht garantieren" (vgl. Fichte RDN, 434 und Condorcet, 21)
- "3. sie soll eine 'allgemeine' Bildung herbeiführen und veranlassen, daß der Unterricht auf seinen verschiedenen Stufen das 'ganze System' der menschlichen Kenntnisse umfaßt" (vgl. Fichte RDN, 403 ff und Condorcet, 23)
- "4. sie soll dafür sorgen, daß Begabung und Leistung der alleinige Maßstab für die Auslese und für die Zuordnung sozialer Positionen sind;" (vgl. Fichte RDN, 426 und Condorcet, 20)

"5. sie soll jeden Einfluß partikularer Interessen auf das Unterrichtswesen verhindern"
(vgl. Fichte RDN, 1. Rede und 428 ff und Condorcet, 22)²⁵⁾

Für M. Lepeletier bedeuten allerdings diese nur auf das Unterrichtswesen bezogenen Vorstellungen nur eine Seite, es müssen auch die Inhalte der neuen Erziehung bestimmt werden.²⁶⁾ Seinem "Plan d' Education National" stellt er daher ein Leitmotiv voraus, das sich als Grundintention in allen "Reden" wiederfindet:

"Ich habe es gewagt, einen gewaltigeren Gedanken zu fassen und habe mich bei dem Anblick, bis zu welchem Grade das Menschengeschlecht durch das Laster unseres alten socialen Systems herabgesunken ist, von der Nothwendigkeit überzeugt, daß wir eine gänzliche Regeneration hervorrufen und, wenn ich mich so ausdrücken darf, ein ganz neues Volk schaffen müssen."
(M. Lepeletier, 1)²⁷⁾

Es geht Fichte nicht in erster Linie um Ausführungen zu Methoden und Organisation der neuen Erziehung. In diesem Sinne entwickelt er im Gegensatz zu Condorcet und Lepeletier auch keinen strengen Plan. Er will die geistigen und sittlichen Leitideen einer neuen Nationalerziehung, ihren eigentlichen Inhalt darstellen, die "neues Leben in einer neuen Welt" (RDN, 270) ermöglichen.

Der Ansatz der neuen Nationalerziehung in Fichtes Geschichts- und Lebensphilosophie

Eine Nationalerziehung, die "die vollkommene Erziehung der Nation zum Menschen" (RDN, 354) will, ist für Fichte ohne Philosophie nicht denkbar. Einerseits findet darin die Philosophie "ausgedehnte Verständlichkeit" und "allgemeine Anwendbarkeit im Leben", andererseits gelangt die Erziehung erst durch die Philosophie zu "vollständiger Klarheit"; Philosophie und Erziehung bedingen sich gegenseitig:

"Beide greifen ... ineinander, und sind, eins ohne das andere, unvollständig und unbrauchbar."
(RDN, 354)

Ihre erste Begründung findet die pädagogische Intention in Fichtes geschichtsphilosophischer Deutung der Zeitsituation:

Auf dem dialektischen Weg der Geschichte von der Unfreiheit zur Freiheit, den Fichte in den "Grundzügen des gegenwärtigen Zeitalters" in fünf Epochen darstellt, steht nun der jetzige 3. Zeitabschnitt vor seinem Ende: Die Epoche der "vollendeten Sündhaftigkeit", der partikularen "Selbstsucht" und der daraus sich ergebenden "Laster" habe "irgendwo" ihren Abschluß gefunden (vgl. RDN, 264 ff). An die "Vernichtung der Selbstsucht" müsse nun ein "neues Leben in einer neuen Welt" anknüpfen (vgl. RDN, 270), in der es der Menschheit gelinge, daß sie "alle ihre Verhältnisse mit Freiheit nach der Vernunft einrichte" (GGZ, 7).

Dazu bedarf es einer "ganz neuen Ordnung der Dinge" (RDN, 305), d. h. einer "neuen Schöpfung" (RDN, 278, 305) des Menschen, der die deutsche Nation wieder zum Leben erwecken kann. Der "neue Mensch" und die "Erneuerung der Nation" bedingen sich gegenseitig. Äußere Seite des geschichtlichen Lebens ist nämlich die im Staat geeinte Nation, die die innere Seite, das "religiöse" Leben der Individuen, ihr Leben in wissenschaftlicher, moralisch-sittlicher Freiheit ermöglichen soll. Umgekehrt geht natürlich die Entwicklung der Staatsverfassung parallel zur Entwicklung der individuellen Freiheit, sie ermöglicht den Weg vom Untertanen zum freien Bürger.²⁸⁾

Mittel dieser geschichtlich notwendigen "Umschaffung" ist die "Erziehung der Nation" (RDN, 274), die im obigen Sinne Erziehung der Nation zum Menschen und Erziehung des Menschen zur Nation beinhaltet. Mittler ist eine "neue Erziehung", deren "eigentliches Wesen" darin besteht, "... den Zögling zu reiner Sittlichkeit zu bilden" (RDN, 296), d. h. aber letztlich "... den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen zu bilden" (ebd.).

Hierin aber unterscheidet sich diese Erziehung nach Meinung Fichtes von aller bisherigen, die als geistige Bildung nur belehrt und ermahnt habe und nicht verhindern konnte, daß die Zöglinge "im dunklen Gefühle" weiterhin dem natürlichen "Grundtrieb" der Selbstsucht folgten, statt diesen Grundtrieb in die Liebe der "klaren Erkenntnis" zu übersetzen, damit er sich auf die "neue Welt, die da werden soll" richte. (Vgl. RDN, 302 ff)

Patriotismus, d. h. Liebe der eigenen Nation, Vaterlandsliebe bedeutet in diesem Sinne deshalb für Fichte in erster Linie "... Aufgabe der egoistischen Selbstsucht, ... nicht nationalistischer Eigendünkel, sondern Einstehen für den Sinn der Geschichte, in der ein geschichtliches Volk seine Aufgabe zu erfüllen hat" (A. Diemer 1955, IV).

Der aktive Zug, als Aufruf zur Tat, der sich aus Fichtes geschichtsphilosophischen Betrachtungen ergibt, findet seine Entsprechung im anthropologischen Denken Fichtes, das O. F. Bollnow als "lebensphilosophischen Ansatz" charakterisiert. Es geht Fichte nicht um das Sein des Menschen, sondern um sein Leben, seine Tätigkeit, denn der Mensch ist nicht, sondern er lebt. Inhalt und Methode der neuen Nationalerziehung haben hier ihren entscheidenden philosophischen Ansatz.²⁹⁾ Richtige Erziehung muß daher das "wirkliche Leben", "die wirkliche Lebensregung und -bewegung" (RDN, 280 f) der Zöglinge erfassen, bilden und bestimmen können. D. h., daß am Ende der Erziehung der Zögling

"... so gebildet ist, dass keine Erkenntniss, die er hat, in ihm todt und kalt bleibt, wenn die Möglichkeit eintritt, dass sie ein Leben bekomme, sondern jedweder nothwendig sogleich eingreift in das Leben, sowie das Leben derselben bedarf."
(RDN, 300)

Deshalb zielt die Erziehung die lebendige Klarheit des Verstandes und die lebendige Reinheit des Willens an. Sie soll die Kunst sein, "... einen festen, und unfehlbaren guten Willen im Menschen zu bilden" (RDN, 283), so daß es ihm unmöglich wird "... das für gut erkannte zu unterlassen, und statt dessen das für böß erkannte zu thun" (RDN, 307). Ein Weg hierzu führt über die Selbsttätigkeit des Zöglings, die einerseits die Liebe der Erkenntnis fördert, andererseits selbstverständlich zur Anwendung und Übung des Erkannten im Tun gelangt.

"... es ist klar ... dass diese freie Thätigkeit des Geistes in der Absicht entwickelt worden, damit der Zögling mit derselben frei das Bild einer sittlichen Ordnung des wirklich vorhandenen Lebens entwerfe, dieses Bild mit der in ihm gleichfalls schon entwickelten Liebe fasse, und durch diese Liebe getrieben werde, dasselbe in und durch sein Leben wirk-

lich darzustellen."
(RDN, 292)

In diesem lebensphilosophischen Ansatz der Erziehung findet sich die Antwort auf das "Wie" und "Wozu" der neuen Nationalerziehung, wie sie die geschichtsphilosophische Begründung forderte.

Der "neue Mensch" zur Erneuerung der Nation bedarf einer Erziehung zur Tat, zum ausschließlichen Wollen des Guten, "... welche den Menschen an den Menschen bindet, und alle einzelne zu einer einzigen Vernunftgemeinde der gleichen Gesinnung verbindet" (RDN, 413), d. h. alle zu einer Nation werden läßt, welche den gemeinsamen sittlichen Willen der Individuen integriert und verkörpert.

Vorbilder der institutionellen und organisatorischen Konzeption der Nationalerziehungsidee Fichtes

Eine wesentliche Anregung, die zukünftigen Anstalten der Nationalerziehung als "kleinen Staat" (RDN, 424) zur anschaulichen und einübenden Vorbereitung auf das größere Gemeinwesen (vgl. RDN, 295) einzurichten, verdankt Fichte sicher seiner eigenen praktischen Erfahrung der Schülerregierung in der Klosterschule Pforta.

Die 16 ältesten Primaner regierten dort als "Inspektorenkollegium" unter Oberaufsicht eines Lehrers, des sogenannten "Hebdomadaars", über ihre Mitschüler. (Vgl. G. Lorenz 1917, 90)

Eine Schulrepublik mit eigener Verfassung nach dem Vorbild der römischen Republik, richtete schon der Humanist Valentin Trotzendorf (1490 - 1556) in seiner Schule in Goldberg/Schlesien ein. (Vgl. K. Just 1914, 58)

Ähnliche Versuche unternahm der Philanthrop Martin Planta, der zum Zwecke der Bürgererziehung im Seminar Haldenstein (Gründung 1761) eine Schülerrepublik institutionalisierte. Durch das Leben in der Schule selbst sollten den Schülern republikanisch-demokratische Grundsätze nicht nur als Kenntnisse, sondern als anschauliches, praktisches Erleben vermittelt werden. Die von der gesamten Schülerschaft gewählten "obrigkeitlichen

Personen" - nach römischem Vorbild: Consul, Censor, Praetor, Tribunus plebis - hatten die Pflicht, aufgestellte Gesetze zu überwachen und ihre Übertretung in groß inszenierten Schülergerichten zu ahnden. Ähnliche Einrichtungen fanden sich zur selben Zeit in anderen Bündner Schulen.³⁰⁾ Martin Plantas Grundprinzipien, "... durch Erlebnis und Anschauung zu lehren, durch Selbstregierung in der Schule zu Selbstzucht und Selbstbestimmung in der Volksgemeinschaft vorzubereiten" (C. Buol 1951, 33), wurden sicher von Philipp Emanuel von Fellenberg für seinen "Erziehungsstaat" in Hofwyl (Gründung 1804) übernommen.³¹⁾ Allerdings fand dort der Gedanke einer 'pädagogischen Republik' eine wesentliche Erweiterung. An Stelle der kleinlichen Nachahmung altrömischer Formen trat Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung in allen Bereichen. Die Schulen in Hofwyl bildeten tatsächlich einen "kleinen Staat" mit Selbstversorgung in Werkstätten und Landwirtschaft. (Vgl. K. Guggisberg 1953, Bd. II) Nachdem Fellenberg Fichtes "Reden" gelesen hatte, in denen er viele seiner Ideen (Isolierung der Schüler von der Familie, Erziehung auf dem Land, Verbindung von Arbeit und Unterricht, Selbsterhaltung der Anstalt durch Arbeit der Schüler ...) theoretisch bestätigt fand, wollte er Fichte für ein "Directorium" seiner Schule zusammen mit Pestalozzi und Jean Paul gewinnen.³²⁾ Die enge Verbindung Fichtes und Fellenbergs mit den Ideen der französischen Revolution beweisen hier wieder die Gemeinsamkeiten ihrer Vorstellungen mit dem erziehungsstaatlichen Konzept von M. Lepeletiers Nationalerziehungsplan. Ihre Forderungen - gemeinsame Erziehung aller Schichten und Stände, Primat der sittlichen (staatsbürgerlichen) Erziehung, Verbindung von Studium, Arbeit und gymnastischen Übungen, Absonderung der Zöglinge von der Familie in öffentlichen Anstalten, Selbsterhaltung der Anstalten durch landwirtschaftliche und handwerkliche Arbeit der Schüler - finden sich schon dort fast wörtlich.³³⁾

3.22 Motive und Ziele der Nationalerziehung

Das Grundmotiv von Fichtes Nationalerziehungsplan ist schon mehrmals angesprochen worden: Es geht Fichte um die "Rettung der gesunkenen Nation" durch Aufbau einer neuen gesellschaftlichen Ordnung. Voraussetzung dafür ist eine Änderung des menschlichen Bewußtseins, die eine Änderung der Ordnung zwangsläufig nachsichziehen wird. Rettungsmittel ist daher allein eine neue Erziehung, die mit dem neuen Menschen die neue Welt erschaffen kann. (Vgl. besonders: RDN, 272 - 274) Politische und pädagogische Zielsetzung sind daher nicht zu trennen, sie bilden notwendig eine Einheit und fördern sich gegenseitig.

Schaffung des neuen Menschen für eine neue gesellschaftliche Ordnung

Die gnostische Konstruktion von der Schaffung des "neuen Menschen" und der "neuen Welt" ist Kernbestandteil des Vokabulars in den "Reden": Fichte will durch Erziehung "neues Leben in einer neuen Welt" (270), "eine ganz neue Ordnung der Dinge, und eine neue Schöpfung" (305 f) beginnen. "Zu dieser neuen Gestalt würde nun die Menschheit sich selber ... erschaffen" (306), es geht um "neue geistige Veredelung" (334) durch "gänzliche Umschaffung des Menschengeschlechtes" (400), um ein "neues Menschengeschlecht durch Erziehung" (436), das ein "besseres Geschlecht" (439) sein soll und die "Stammväter ... unsere künftige Helden, Weisen, Gesetzgeber, Heilande der Menschheit" (443) hervorbringen wird.

Diese gnostischen Spekulationen will Fichte durch die Nationalerziehung konkretisieren und verwirklichen. Er strebt mit der Heilung der geistigen und sittlichen Natur des Menschen die Genesung der Nation an.

"... der ganze Mensch wird nach allen seinen Theilen vollendet, in sich selbst abgerundet, nach aussen zu allen seinen Zwecken in Zeit und Ewigkeit mit vollkommener Tüchtigkeit ausgestattet. Mit unserer Genesung für Nation und Vaterland hat die geistige Natur unsere vollkommene Heilung von allen Uebeln, die uns drücken, unzertrennlich verknüpft."
(RDN, 401)

Höchstes Ziel dieser Erziehung ist die Bildung des Menschen zu "reiner Sittlichkeit", die "geistige Bildung" als "bedingendes Mittel" beinhaltet (RDN, 296). Bildung des Menschen zu reiner Sittlichkeit heißt, "... den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen zu bilden" (RDN, 301). In diesem Sinne ist Erziehung für Fichte ein "Machen" (RDN, 282); Verstand und Wille brauchen eine neue Ausrichtung, eine Führung zur Liebe, zum notwendigen Wollen des Guten. Der Geist der Selbstsucht, der den Menschen und die Nation zerstört hat, muß vernichtet werden durch die Erziehung zu einem "festen, und nicht weiter-schwankenden Willen" (RDN, 282) und zur Liebe der "klaren Erkenntnis" (305). Ein so gebildeter Mensch wird leben nach den Gesetzen der Vernunft und nicht nach dunklen Trieben; er wird handeln nach den Prinzipien der Liebe und nicht der Selbstsucht. Er schafft also die neue Welt, "... die Welt, die durch das Denken erfasst wird, die wahre, und wirklich bestehende Welt" (RDN, 400). Deshalb muß die Erziehung im Zögling die geistig-sittlichen Voraussetzungen dafür erzeugen:

"An diese Welt allein will sie seine ganze Liebe, und sein ganzes Wohlgefallen binden, ... durch die neue Erziehung soll in der Mehrheit, ja gar bald in der Allheit, allein der Geist leben und dieselbe treiben; der feste und gewisse Geist, von welchem früher, als von der einzigmöglichen Grundlage eines wohleingerichteten Staates, gesprochen worden, soll im Allgemeinen erzeugt werden."
(RDN, 400)

Damit wird die Erziehung zur reinen Sittlichkeit, Erziehung zum "mündigen" (RDN, 416) und "vaterländischen" (RDN, 395) Bürger schlechthin. Insofern bewirkt sie auch die Rettung der Nation, denn sittliche und nationale Erziehung werden eins. Erziehung ermöglicht die Neuschaffung des Menschen und der Nation.

Erfüllung der staatlichen und nationalen Aufgaben

Die nationale Erziehung, so argumentiert Fichte, ist für den Staat allein schon von pragmatischem Nutzen. Es ist sogar für den absoluten Staat vorteilhafter, "... gebildete Untertanen zu haben, denn Ungebildete" (RDN, 440), umso mehr für eine Staatsverfassung, die auf ein durch Erziehung mündiges Bürger-

tum gründet (vgl. RDN, 366). Der Nutzen einer Nationalerziehung müßte jedem Staat einsichtig sein, wenn er bedenkt, daß mit Erfüllung dieser Aufgabe alle seine anderen Aufgaben und die damit verbundenen Ausgaben überflüssig würden. So würde ein Staat, der die vorgeschlagene Nationalerziehung einführt, keines besonderen Heeres mehr bedürfen: Er hätte ein Heer,

"... wie es noch keine Zeit gesehen. Jeder einzelne ist zu jedem möglichen Gebrauche seiner körperlichen Kraft vollkommen geübt, ... Sein in unmittelbarer Anschauung aufgewachsener Geist ist immer gegenwärtig, und bei sich selbst, in seinem Gemüthe lebt die Liebe des Ganzen, dessen Mitglied er ist, des Staates und des Vaterlandes ... Der Staat kann sie rufen und sie unter Waffen stellen, sobald er will, und kann sicher seyn, dass kein Feind sie schlägt."
(RDN, 431)³⁴⁾

In gleicher Art überflüssig werden die Ausgaben für die "Verbesserung der Staatswirthschaft" (RDN, 431), für "Gerichts- und Polizeianstalten" (RDN, 432), für "Zucht- und Verbesserungshäuser" (ebd.) und für "Armenanstalten" (ebd.). Alle militärischen, wirtschaftlichen und sozialen Aufgaben wären also hin-
fänglich, wenn der Staat einsähe,

"... dass ihm durchaus kein anderer Wirkungskreis übriggelassen ist, in welchem er als ein wirklicher Staat, ursprünglich und selbständig, sich bewegen, und etwas beschliessen könne, ausser diesem, der Erziehung der kommenden Geschlechter."
(RDN, 432)

Die Nationalerziehung bleibt also einzige Aufgabe des Staates, er wird damit Erziehungsstaat schlechthin. Nur dadurch, daß er die Aufgabe hat, "... diese Erziehung allgemein zu machen" (RDN, 434) hat der Staat seine Existenzberechtigung, hat er auch das "vollkommene Recht" auf Erziehung seiner unmündigen Bürger (vgl. RDN, 436). Darüber hinaus müssen Volk, Nation und Vaterland zur Sicherung ihres Daseins auf diese Erziehung gegründet sein. Nur sie bildet die Menschen zu einer Gesamtheit, Nationalerziehung ist "Bildung der Nation schlechthin" (RDN, 277). Sie führt nämlich den ein-

zelen notwendig zur Liebe seines Vaterlandes, dem "Träger und Unterpfand der irdischen Ewigkeit" (RDN, 384). Vaterlandsliebe muß eigentlich den Staat selbst regieren (vgl. RDN, 384), wenn der Staat aber in fremde Hände übergeht, muß die Nation in den Bürgern wenigstens einen sicheren Zufluchtsort haben.

"... das heisst mit anderen Worten, die Mehrheit der Bürger muss zu diesem vaterländischen Sinne erzogen werden, und, damit man der Mehrheit sicher sey, diese Erziehung muss an der Allheit versucht werden."
(RDN, 398)

Wenn also auch die Forderungen Fichtes letztlich auf eine Erziehung durch den Staat zielen, so ist die Erziehung doch nicht ausschließlich auf ihn gerichtet. Sie soll nämlich erst eine neue gesellschaftliche Ordnung begründen und damit einen Staat neuer Qualität, der die Nation verkörpern kann.

Vorbildhafte und antizipierende Realisierung der neuen Ordnung in Nationalerziehungsanstalten

In der institutionellen Errichtung eines 'Erziehungsstaates'³⁵⁾ im Kleinen, sieht Fichte die vorbildhafte und antizipierende Realisierungsmöglichkeit der neuen Ordnung. Dort können Ziele und Motive der neuen Nationalerziehung ihre konkrete Lösung finden.

Erziehung soll das Bild der neuen Ordnung vermitteln , allerdings nicht nur in der Vorstellungskraft, sondern als Vorbild einer auszuführenden Wirklichkeit.

"Jenes Vermögen, Bilder, die keineswegs blosse Nachbilder der Wirklichkeit seyen, sondern die da fähig sind, Vorbilder derselben zu werden, selbstthätig zu entwerfen, wäre das erste, wovon die Bildung des Geschlechts durch die neue Erziehung ausgehen müsste."
(RDN, 284 f)

Das Bild der neuen gesellschaftlichen Ordnung wird nur im "Leben" einmal wirklich vom Zögling "dargestellt" werden, wenn er es also nicht nur "leidend aufgefaßt, und der Schule gläubig nachgesagt" hat, sondern wenn er es in "Selbstätigkeit" entwerfen könnte. (Vgl. RDN, 292) Raum hierfür sollen neuzuschaffende Erziehungsanstalten geben. Dort soll Erkennen und

Wollen mit der Möglichkeit des Anwendens und Handelns verbunden sein. (Vgl. RDN, 286; 304; 423) In dem "kleinen Gemeinwesen" (RDN, 295) können die Zöglinge selbst das "allererste Bild einer geselligen Ordnung" schaffen, welche zukünftige Wirklichkeit werden soll.

"Das allererste Bild einer geselligen Ordnung, zu dessen Entwerfung der Geist des Zöglings angeregt werde, sey dieses der Gemeine, in der er selber lebt, also, dass er innerlich gezwungen sey, diese Ordnung Punkt für Punkt gerade also sich zu bilden, wie sie wirklich vorgezeichnet ist, und dass er dieselbe in allen ihren Theilen als durchaus notwendig, aus ihren Gründen verstehe."
(RDN, 293)

Die Erziehungsanstalt soll daher als "kleiner Staat" (RDN, 424) aufgebaut sein, als Vorbild eines besseren wirklichen Staates, dessen Träger die Zöglinge einmal werden sollen.

Darin begründet sich auch die von Fichte rigoros geforderte Absonderung dieser Anstalten. Die Erziehung der nachwachsenden Jugend für die neue bessere Ordnung kann nicht in der bestehenden, korrumpierten Gesellschaft geschehen.

"In der Berührung mit uns müssen sie verderben, dies ist unvermeidlich; haben wir einen Funken Liebe für sie, so müssen wir sie entfernen aus unserem verpestenden Dunstkreise, und einen reineren Aufenthalt für sie errichten ..."
(RDN, 421 f)

Deshalb wendet sich Fichte auch gegen die von Pestalozzi geforderte Erziehung in der Familie. Die häusliche Erziehung kann die Forderung einer Nationalerziehung nicht erfüllen:

"... was ... unseren höheren Begriff einer Nationalerziehung anbelangt, so sind wir fest überzeugt, dass diese, besonders bei den arbeitenden Ständen, im Hause der Eltern, und überhaupt ohne gänzliche Absonderung der Kinder von ihnen, durchaus weder angefangen, noch fortgesetzt; oder vollendet werden kann. Der Druck, die Angst um das tägliche Auskommen, die kleinliche Genauigkeit und Gewinnsucht, die sich hierzufügt, würde die Kinder notwendig anstecken, herabziehen und sie verhindern, einen Aufflug in die Welt des Gedankens zu nehmen."
(RDN, 406 f)

Die "neue Welt" muß zunächst in einer "Eigenwelt des Erziehungsstaates" (M. Hohmann 1966, 21) realisiert werden, nur in ihm kann der "neue Mensch" geschaffen werden. "Die Erziehung muß sich also einen Raum schaffen, in dem diese 'Verwahrung' möglich ist, der frei bleibt von schädlichen Einflüssen, der aber auch alles enthält, was zu einer angemessenen Entwicklung des Menschen notwendig ist." (M. Hohmann 1966, 26)

Wenn die Zöglinge dann in die wirkliche Welt eintreten, werden sie diese nach dem Vorbild der dort erfahrenen "durchaus neuen Welt" (RDN, 443) umschaffen:

"... in ihnen ist die Liebe angezündet ... und sie wird von nun an weiter alles ohne Ausnahme ergreifen, was an diese Lebensregung gelangen wird; und sie werden in dem grösseren Gemeinwesen, in das sie von nun an eintreten, niemals etwas anderes zu seyn vermögen, denn dasjenige, was sie in dem kleineren Gemeinwesen, das sie jetzt verlassen, unverrückt, und unwandelbar waren."
(RDN, 295)

3.23 Die Organisation der Erziehung

Die neue Erziehung kann nur in einem Raum verwirklicht werden, der abgesondert ist von allen verderblichen Einflüssen der alten, bestehenden Gesellschaft. Die utopische Intention der Umschaffung der bisherigen schlechten Welt zu einer 'neuen Welt' soll dort eine antizipierende Realisation in einem Lehrmodell finden, das in seiner Verfaßtheit und seinen Einrichtungen die neue gesellschaftliche Ordnung erfahren und selbsttätig einüben läßt. Die Anstalten der Nationalerziehung sind daher in Organisation und Einrichtung als kleine Idealstaaten konzipiert - als Miniaturen eines sozial-utopischen Entwurfes -, die die Funktion haben, die neuzuschaffende Ordnung unter pädagogischer Intention abzubilden und verkleinert darzustellen.

Die innere Verfassung des "kleinen Staates" als Abbild der neuen nationalen und staatlichen Gemeinschaft

Die neue Gesellschaft soll von dem Grundsatz der nationalen Gemeinschaftlichkeit und Gleichheit ihrer Bürger nach den Gesetzen

der Vernunft getragen sein. Entsprechend ist das Abbild in der "kleineren Gesellschaft" (RDN, 422) des Erziehungsstaates verfaßt. Für ihn gilt daher der "Grundsatz der gleichen und gemeinschaftlichen Erziehung" (H. Schuffenhauer 1963, 85) aller Kinder der Nation ohne Unterschied der Herkunft, des Standes und des Geschlechtes. (Vgl. RDN, 276 f, 412, 422, 426, 434). Die Erziehung soll nicht nur formal gleich und gemeinsam sein, sondern zu einer echten Gemeinschaftlichkeit führen, wie sie die Nation zu ihrer Einigung braucht.

"Ohne Zweifel werden doch die Zöglinge dieser neuen Erziehung, obwohl abgesondert von der erwachsenen Gemeinschaft, dennoch untereinander selbst in Gemeinschaft leben, und so ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete, und von der Natur durchaus geforderte Verfassung habe." (RDN, 293)

In dieser Gemeinschaft lernt der Zögling, daß jeder einzelne um des Ganzen willen vieles zu unterlassen habe, aus Liebe zur Ordnung und nicht nur aus Furcht vor Strafe. Jeder muß dazu beitragen, die Gemeinschaft handelnd und leistend zu schaffen. Deshalb dient auch die Arbeitserziehung - durch "zum Ideale veredelten Arbeiten des Ackerbaus, und die von mancherlei Handwerken" (RDN, 294) - nicht allein der Qualifikation für die späteren beruflichen und gesellschaftlichen Aufgaben, sondern sie hat zudem gemeinschaftsbildende Funktion.

"Jeder wisse, dass er sich dem Ganzen ganz schuldig ist, und genieße nur, oder darbe, wenn es sich so fügt, mit dem Ganzen. Dadurch wird die ehrgemäße Selbständigkeit des Staates, und der Familie, in die er einst eintreten soll, und das Verhältnis ihrer einzelnen Glieder zu ihnen, der lebendigen Anschauung dargestellt, und wurzelt unaustilgbar ein in sein Gemüth." (RDN, 425)

Darum soll auch jeder Zögling durch Erziehung "an Arbeitsamkeit gewöhnt werden", damit er später nicht der Gemeinschaft zur Last falle, sondern "als allerersten Grundsatz der Ehre" habe, daß man sich seinen Lebensunterhalt durch eigene Arbeit

verdiene (vgl. RDN, 424). Arbeitserziehung dient der Solidarität der Gemeinschaft; deshalb gilt als "Grundregel der Verfassung" des kleinen Gemeinwesens,

"... dass jedem, der in irgendeinem dieser Zweige sich hervortut, zugemuthet werde, die andern darin unterstützen zu helfen, und mancherlei Aufsichten und Verantwortlichkeiten zu übernehmen."
(RDN, 294)

Die Zöglinge des kleinen Erziehungsstaates sind "... in Beziehung auf Arbeit und Genuss ganz gleich gesetzt" (RDN, 295). Diese Gleichberechtigung beinhaltet aber keine Gleichheit in der Leistungspflicht, denn

"... gerade der Tüchtigere wird oft wachen müssen, wenn andere schlafen, und nachdenken müssen, wenn andere spielen."
(RDN, 295)

So ist es auch selbstverständlich - "indem der Stand der Geburt wahrhaftig keinen Unterschied in den Anlagen macht" (RDN, 412) -, daß auch der künftige Gelehrte "durch die allgemeine Nationalerziehung" hindurchgegangen sein muß:

"... denn der Gelehrte ist es keineswegs zu seiner eigenen Bequemlichkeit, und ein jedes Talent dazu ist ein schätzbares Eigenthum der Nation, das ihr nicht entrissen werden darf."
(RDN, 426)

Besonders an der Forderung nach geschlechtlicher Koedukation zeigt sich, wie sehr sich der Erziehungsstaat bemüht, Vorbild der künftigen Gemeinschaftlichkeit der Nation zu sein. Ihre Begründung reicht nämlich weit über die Förderung der individuellen Beziehung der Geschlechter hinaus und sieht die prototypische Bedeutung der Koedukation für die Durchsetzung der sozialen Gleichberechtigung aller Menschen in einer künftigen nationalen Gemeinschaft.

"Es versteht sich ohne unser besonderes Bemerken, dass beiden Geschlechtern diese Erziehung auf dieselbe Weise zu Theil werden müsse. Eine Absonderung dieser Geschlechter in besonderen Anstalten für Knaben, und Mädchen, würde zweckwidrig seyn, und mehrere Hauptstücke der Erziehung zum vollkommenen Menschen aufheben ... Die

kleinere Gesellschaft, in der sie zu Menschen gebildet werden muss, ebenso wie die grössere, in die sie einst als vollendete Menschen eintreten sollen, aus einer Vereinigung beider Geschlechter bestehen; beide müssen erst gegenseitig in einander die gemeinsame Menschheit anerkennen." (RDN, 422)

In der gegenseitigen Anerkennung der "gemeinsamen Menschheit" und der darin eingeschlossenen gegenseitigen Verpflichtung und Verantwortlichkeit beruht also der National- und Gemeinschaftsinn, den die Verfassung des "Kleinen Staates" herbeiführen und gewährleisten soll.

Die Organisation der Nationalerziehungsanstalt als "Kleiner Wirtschaftsstaat" nach Abbild des "geschlossenen Handelsstaates"

Die Zöglinge des "kleinen Gemeinwesens" sollen nicht nur national und gemeinschaftlich in ihren Beziehungen zueinander denken und handeln lernen, sondern auch auf eine neue nationale Wirtschaftsordnung vorbereitet werden. Deshalb ist die Anstalt als "kleiner Wirtschaftsstaat" (RDN, 425) konzipiert. In der Utopie "Der geschlossene Handelsstaat" (1800) hat Fichte das Modell eines Gemeinwesens dargestellt, das durch wirtschaftliche Autarkie seine politische Autonomie verwirklicht. Der "kleine Wirtschaftsstaat" ist offensichtlich Abbild dieser Sozialutopie. Sein Prinzip der wirtschaftlichen Selbsterhaltung durch die gemeinsame landwirtschaftliche und handwerkliche Arbeit der Zöglinge hat zwar zunächst eine Begründung in der Vorbereitung der Zöglinge auf künftige berufliche Aufgaben:

"... weil alle, die bloss durch die allgemeine Nationalerziehung hindurchgehen, zu den arbeitenden Ständen bestimmt sind, und zu deren Erziehung die Bildung zum tüchtigen Arbeiter ohne Zweifel gehört." (RDN, 423)

Der wesentliche Grund liegt aber in der sittlichen Wirkung, nämlich im Gewinn einer persönlichen Selbständigkeit:

"... weil das gegründete Vertrauen, dass man sich stets durch eigene Kraft werde durch die Welt bringen können ... zur persönlichen Selbständig-

keit des Menschen gehört, und die sittliche, weit mehr als man bis jetzt zu glauben scheint, bedingt."
(RDN, 423)

Das Prinzip der Selbstversorgung der Anstalt in allen Bedürfnissen hält Fichte aus diesen Gründen für so wichtig, daß er in allen Fällen, wo dies nicht gelingt, für die Zöglinge wenigstens den "Anschein" fordert (vgl. RDN, 423).

"Das Grundgesetz dieses kleinen Wirtschaftsstaates sey dieses, dass in ihm kein Artikel zu Speise, Kleidung u. s. w. noch, so weit dies möglich ist, irgendein Werkzeug gebraucht werden dürfe, das nicht in ihm selbst erzeugt und verfertigt sey. Bedarf diese Haushaltung einer Unterstützung von aussen, so werden ihr die Gegenstände ... gereicht, und zwar, ohne dass die Zöglinge erfahren, dass ihre eigene Ausbeute vermehrt worden ..."
(RDN, 425)

Fichte denkt dabei im ausdrücklichen Gegensatz zu Pestalozzi (vgl. RDN, 424) nicht an Werk- und Handarbeitsunterricht, sondern an eine Art polytechnische Erziehung, in der Unterricht und Arbeit - zwar zeitlich getrennt - gleich wichtige Bestandteile sind. Arbeiten ist gleichberechtigte "Hauptsache" neben dem Lernen im Unterricht, beide dürfen deshalb nicht miteinander vermischt werden. (Vgl. RDN, 424) Gleichsam nebenbei beinhaltet diese Erziehung schon eine Ausbildung für den späteren Beruf:

"Auf diese Art wird theils ihre Erziehung schon ein folgegemaßer Unterricht über die Gewerbe, die sie künftig zu treiben haben, und es wird der denkende und verständige Landwirt in unmittelbare Anschauung gebildet, theils wird schon jetzt ihre mechanische Arbeit veredelt und vergeistigt ..."
(RDN, 425)

Besondere Hochschätzung findet - wie schon in den Sozialutopien - die Landarbeit, Kenntnisse darin soll auch der künftige Gelehrte besitzen. (Vgl. RDN, 427) Deshalb braucht der "Kleine Staat" vor allem "ein hinlängliches Stück Land" (RDN, 443). Fichte rechnet für dessen Bereitstellung besonders auf wohlgesinnte große Grundbesitzer, die auf ihren Landgütern solche Erziehungsanstalten einrichten. (Vgl. RDN, 439)

Einrichtung und Organisation der Nationalerziehungsanstalten sollte aber nach Fichtes Vorstellung eigentlich der Staat selbst übernehmen. (Vgl. 11. Rede 428) Ihm dient nämlich die Erziehung in der Anstalt in erster Linie, da er durch sie seine Aufgaben wesentlich erfüllt: eine neue bessere Ordnung durch "Umschaffung" der Menschen aufzubauen.

3.24 Pädagogische Rezeption und Wirkungsgeschichte

"Überblickt man 150 Jahre der pädagogischen Fichte-Interpretation, bleibt ein ungutes Gefühl. Weitgehend wurde Fichte ideologisch verstanden, mißdeutet und mißbraucht. Es bleibt kaum mehr als eine Handvoll Bücher über Fichtes Erziehungs- und Bildungslehre, die man lesen kann, ohne sich zu ärgern oder gar zu schämen." (R. Lassahn 1970, 35)³⁶⁾ Dieses Urteil über die theoretische Auseinandersetzung der Pädagogik mit Fichte gilt weitgehend auch für die praktischen Versuche der Errichtung von Erziehungsanstalten und Schulen, die sich in Zielen und Institutionsformen auf Fichte beriefen.

Das Gesamtwerk Fichtes wurde für die Interpretatoren zu einem "Bergwerk für Zitate" (R. Lassahn 1970, 17), mit deren Hilfe man alles belegen kann. Wären diese Deutungen richtig, "... dann war Fichte alles: Revolutionär und Reaktionär, Jakobiner und Dunkelmann, Kosmopolit und preußisch-deutscher Chauvinist, Vertreter eines extremen Liberalismus und sogenannten Staatssozialismus, überstiegener subjektiver Idealist, Irrationalist, Mystiker, dann wieder objektiver Idealist, Atheist, Pantheist." (M. Buhr, zit. n. H. Schuffenhauer 1963, 11 f) In diesen Fichtecharakteristiken tritt deutlich das weite Spektrum ideologischer Richtungen zutage, das die oben beurteilte pädagogische Rezeption von Fichtes Ideen und Plänen kennzeichnet. Inhalte und Organisationsformen seines Nationalerziehungsplanes und dessen institutionelle Konzeption als 'kleiner Erziehungsstaat' fanden daher eine den jeweiligen ideologischen oder utopischen Zielen entsprechende Interpretation, Umformung und selektive Übernahme. Das gilt noch am wenigsten für die praktischen Realisierungsversuche seiner Schüler, wird jedoch sofort offen-

sichtlich, wenn man die Berufung auf Fichte in den Gymnasialformen des 19. Jhs. und in deutsch-nationalistischen Erziehungsplänen zwischen 1914 und 1945 ebenso finden kann wie in reformpädagogischen Schulversuchen nach der Jahrhundertwende und in der sozialistischen Pädagogik der DDR seit 1952.

Die unmittelbare Rezeption durch die Fichte-Schüler und in ihren Schulversuchen

Alle direkten Versuche der Fichte-Schüler, eine Nationalerziehungsanstalt zu gründen, scheiterten mehr oder minder schnell daran, daß der privaten Initiative nicht - wie Fichte selbst glaubte (vgl. RDN, 441) - die allgemeine Übernahme des Erziehungsplanes durch den Staat nachfolgte.

Schon von den Diskussionen seines Jenaer Schülerkreises, der "Literarischen Gesellschaft", gingen starke pädagogische Impulse aus, die dazu führten, daß mehrere Freunde beschlossen, einen republikanischen und demokratischen "Erziehungsstaat" zu gründen. Als sich diese Pläne zerschlugen, gründete der Fichte-Schüler Hülsen allein ein Landerziehungsheim, in dem er die Zöglinge in der Landwirtschaft und im Gartenbau unterwies. (Vgl. R. Lassahn 1970, 41) Ähnliche Bestrebungen der Berliner Schülergeneration, die einen allgemeinen Plan für die Nationalerziehung Preußens verfaßten und auch mit den preußischen Ministerien darüber verhandelten, führten schließlich nur zur Gründung einer einzigen Schule, der "Cauerschen Erziehungsanstalt" in Berlin. Obwohl in den Schulplänen die Konzeption Fichtes nahezu wortwörtlich übernommen wurde (vgl. R. Lassahn 1970, 126 ff), scheiterte die praktische Verwirklichung schon in den Anfängen. Die Anstalt konnte so z. B. nur private Schüler aufnehmen, da sie sich selbst finanzieren mußte. Trotz des Idealismus und der Einsatzfreude seiner Gründer, vor allem Lautz und Cauer, wurde aus dieser Anstalt daher im Laufe von drei Jahrzehnten ein ganz normales, städtisch geführtes Gymnasium. (Vgl. R. Lassahn 1970, 136 f).

H. Schuffenhauers Urteil über diese Schulversuche der Fichte-Schüler - und damit auch über die Realisierungsvorstellungen

Fichtes selbst - ist deshalb zwar hart aber zutreffend: "Die von Fichte ersehnte Allgemeinheit, Einheitlichkeit und Allseitigkeit der Erziehung konnte und kann auf dem von ihm gewiesenen Wege nicht in das praktische Leben umgesetzt werden" (a. a. O. 1963, 123).

Ganz im Gegensatz dazu steht der starke Einfluß Fichtes auf das pädagogische Schrifttum seiner Zeit, auf die Neuhumanisten, auf die Romantiker und auf die Schulpolitik der Reformzeit. Neben der politisch-erzieherischen Wirkung auf die Zeitgenossen allgemein ist dieser Anteil Fichtes an der Weiterentwicklung der pädagogischen Theorie und an den Schulreformen der 1. Hälfte des 19. Jhs. zu betonen.³⁷⁾

Die Rezeption von Fichtes Idee einer "Eigenwelt der Erziehung" in der Landerziehungsheimbewegung³⁸⁾

Wenn auch die direkte politisch-erzieherische Intention Fichtes nicht mehr im Vordergrund steht, so berufen sich doch die bedeutenden Gründergestalten der "Landerziehungsheimbewegung" H. Lietz, G. Wyneken und P. Geheeb auf Fichte, in dessen Werk sie den Ursprung des Impulses sehen, der sich durch ihre Anstaltsgründung zog. Wesentlichstes Verbindungselement ist die "Idee einer Eigenwelt der Erziehung" (M. Hohmann 1966, 61). Ihre Begründung findet diese Eigenwelt allerdings nicht mehr wie bei Fichte in der vorbildlichen Realisation der zu erneuernden Nation, aufgegriffen wird vielmehr sein allgemein 'kulturkritischer Ansatz'. An Stelle des Motivs "Erneuerung der Nation" tritt das Motiv "Kulturerneuerung" in den Vordergrund. Die Jugend ist zu bewahren vor den Verfallserscheinungen der Kultur, insbesondere der städtischen Zivilisation. Deshalb gilt es, eine "Insel der Jugend" (G. Wyneken), ein "Jugendreich" (P. Geheeb) zu schaffen.

"Jugendmöglichkeit! In unserer bürgerlichen Gesellschaft und Konvention ist sie nicht vorhanden. In der großen Stadt vermag auch die einsichtigste Familie beim besten Willen ihren Kindern die Möglichkeit, ein der Jugend gemäßes Leben zu führen, nicht zu bieten. Und die Schule ist gar mit Bewußtsein ein Veralterungsapparat. Wo ist das Heim, die Insel der Jugend?" (G. Wyneken, zit. n. M. Hohmann 1966, 61)

Erhalten bleibt Fichtes Glauben an die Macht der Erziehung, die den Traum von einer neuen Menschheit erfüllen kann. Deshalb muß die Erziehung ihre Autonomie sichern in Absonderung von der Erwachsenenwelt, in einer echten Erziehungsgemeinschaft. Übernommen werden von Fichte auch die Organisationsformen, wenn auch nicht mehr die Abbildung zukünftiger nationaler, staatlicher und wirtschaftlicher Gemeinschaft im Vordergrund steht.³⁹⁾ Die Landerziehungsheime sind 'unpolitischer' als 'Schulgemeinden' gestaltet, in deren Mittelpunkt die persönliche Lebensgemeinschaft steht als Abbild der großen menschlichen Gemeinschaft.⁴⁰⁾ Dennoch finden sich darin dieselben Gestaltungselemente: das Prinzip der sozialen und geschlechtlichen Koedukation als Abbild menschlichen Zusammenlebens; die Verbindung von Unterricht, landwirtschaftlicher und handwerklicher Arbeit; deutlicher ausgeformt sogar die Einrichtung von Schulgemeindeversammlungen. Damit soll in erster Linie ein der Jugend gemäßer Lebensraum gestaltet sein, der allerdings als "Vision" eine veränderte Welt, nämlich "die wirtschaftliche und kulturelle Kooperation der in Brüderlichkeit verbundenen Menschheit" im "Mikrokosmos" der pädagogischen Insel vorwegnimmt. (P. Geheeb, zit. n. H. Hohmann 1966, 96).

In dieser kosmopolitischen und humanen Intention und ihrer abbildhaften Verwirklichung in einer 'Eigenwelt der Erziehung' sind aber wiederum deutlich mit Fichte übereinstimmende Motive zu finden.

Die Rezeption unter deutsch-nationalem Vorzeichen

O. F. Bollnow spricht von einer "unglücklichen Rolle", die die "Reden" in der Geschichte der Pädagogik gespielt hätten. Entweder sah man sie als "vorbildhafte Zeugnisse einer vaterländischen Begeisterung" oder verdamnte sie als "Zeichen eines engstirnigen Nationalismus". Beide Einstellungen verdeckten aber den Blick für ihren "bedeutenden systematisch-pädagogischen Gehalt". (O. F. Bollnow 1952, 77) Bestimmend für das Fichtebild der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts - obwohl zu gleicher Zeit alle bedeutenden Interpretationen zur Pädagogik

Fichtes geleistet wurden⁴¹⁾ - blieb die Interpretation Fichtes als "Erzieher zum Deutschtum" (E. Bergmann 1915, Titel). Vorbereitung fand diese Interpretation besonders durch die "Fichte-Gesellschaft von 1914", die Fichtes Namen und Zitate aus den 'Reden' "... zum Aushängeschild für schwülstigen Nationalismus gebrauchte" (R. Lassahn 1970, 18).⁴²⁾ Nicht Fichtes Philosophie und Pädagogik werden ernsthaftes Vorbild, man greift sich passende Zitate aus dem Werk Fichtes heraus (etwa: "Deutschsein und Charakter haben sind eins" - "Am deutschen Wesen soll die Welt genesen") und belegt damit die eigene nationalistische Ideologie, die eigenen "Erziehungs- und Volksgesundungskonzeptionen", die antiparlamentarische und antidemokratische Gesinnung, die dem Nationalsozialismus das Feld bestellten oder zumindest den Weg bereiteten. (Vgl. R. Lassahn 1970, 17 - 24) Es ist selbstverständlich, daß man dann Fichte nach 1933 zum Vorläufer des Nationalsozialismus und zum Vater nationalsozialistischer Erziehung stempeln konnte. Hitler wird der "Zwingherr zur Deutscherheit", er vollbringt, was Fichte wollte; Hitlerjugend, "Napola" und "Ordensburgen" erscheinen als die Realisierung von Fichtes erziehungsstaatlicher Konzeption der Nationalerziehung.

In dieser deutsch-nationalen Rezeption Fichtes nimmt J. Langermanns praktischer Realisierungsversuch eines "Erziehungsstaat(s) nach Stein-Fichte'schen Grundsätzen" (1913, Titel) eine weniger ideologische Sonderstellung ein. Seine "Ziele und Grundlinien des Erziehungsstaates" (1915, Titel) reduzieren sich in praktischer Schulerziehungsarbeit an der Hilfsschule in Barmen-Carnap (1903 - 1906) und an der Stein-Fichte-Schule zu Darmstadt (1915) auf Pestalozzis Prinzip des anschaulichen und selbsttätigen Lernens, auf Arbeit in einem Schulgarten mit willensbildender und sozialerzieherischer Intention und auf eine moralisch-sittliche Leitung der Zöglinge. Der Schulgarten wird ein

"Stück Vaterland, das als Eigentum der darauf zu erziehenden Jugend nach den Grundsätzen der Mitverantwortung und Mitbestimmung (Selbstverwaltung) bearbeitet und verwaltet wird. Hier soll die Jugend

als eine soziale Gesamtheit werdender sittlich freier Persönlichkeiten allmählich zu der Höhe ihrer späteren Pflichten und Rechte zu zukünftigen Staatsbürgern und Staatsbürgerinnen hinaufwachsen. Kurz: der Erziehungsstaat wird staatsbürgerliche Erziehung pflegen, d. h. üben." (J. Langermann 1915, 3)

In dieser "allen gemeinsamen Arbeit" im Schulgarten sieht J. Langermann Fichtes "kleinen Wirtschaftsstaat" verwirklicht (vgl. 1913, 26). Wie Fichte glaubt er an die "allmähliche Ausbreitung des Erziehungsstaates über unser ganzes deutsches Vaterland" (1915, 3), fordert "die gemeinschaftliche Erziehung der gesamten Jugend des deutschen Volkes ohne Unterschied der Geschlechter, der Stände, der kirchlichen und politischen Bekenntnisse ... in Stein-Fichteschen-Erziehungsstaaten, d. i. in einer nationalen Einheitsschule" (ebd., 9). Diese von Fichte übernommenen Erziehungsgrundsätze glaubt J. Langermann in Übereinstimmung mit dem deutsch-nationalen Gedankengut wilhelminisch-bürgerlicher Provenienz. Die Forderung Fichtes nach gleicher und allgemeiner Erziehung sieht er deshalb bestätigt in seiner pädagogischen Interpretation des Kaiserwortes: "Ich kenne keine Parteien mehr. Ich kenne nur noch Deutsche" (vgl. 1915, 10). Fichtes Idee einer Verbindung von intellektueller, handwerklicher und landwirtschaftlicher Ausbildung interpretiert er als Eintreten für die "natürliche Ordnung eines tüchtigen Bauerntums" (ebd., 12), dem die "künstliche Ordnung" einer verderblichen Industrialisierung gegenübersteht.

"Hat die heutige Schule sich nach dem Vorbilde des Industrialismus entwickelt, so sieht der Stein-Fichtesche Erziehungsstaat sein ursprüngliches Vorbild in einem tüchtigen und kraftvollen Bauerntum, was seine Gesetze nicht übernimmt von dem grünen Tisch irgendeiner Bureaukratie, sondern direkt von der Erde und dem Himmel." (ebd., 12)

In diesem Zitat zeigt sich deutlich die übliche Umdeutung der "Reden an die deutsche Nation" im Dienste eines deutschen Boden- und Volksmythos nationalistischer Prägung.

Fichtes Nationalerziehungsplan erwies sich in dieser Analyse als der Grundtypus einer erziehungsstaatlichen Konzeption, der aus philosophisch-sozial-politischer Einsicht utopisch-intentional eine Veränderung der Gesellschaft in einem Eigenraum der Erziehung vorzunehmen will.

Obige Anmerkungen zur Wirkungsgeschichte und Rezeption zeigen Möglichkeiten, Probleme und Grenzen der Realisierung dieses Erziehungsmodells auf:

- Realisierungsversuche erfahren in der herrschenden Schicht der bestehenden Gesellschaft keine Unterstützung. Sie will das neue Erziehungskonzept nicht verwirklichen, weil es sich gegen sie wendet und ihre Ordnung verändern will. Es bleibt bei der abstrakten Idee und dem utopischen Plan. (Vgl. die gescheiterten Realisierungsversuche der Fichte-Schüler)
- Private Einzelinitiativen von Lehrern und Erziehern, die mit Zielen und Einrichtungen des bestehenden Schul- und Erziehungssystems unzufrieden sind, reduzieren beim Aufgreifen dieser Konzeption die - einheitlich und allgemein gedachte - politisch-pädagogische Gesamtintention auf für sie erzieherisch und organisatorisch praktikable und durch private Mittel mögliche Inhalte und Formen. Motive und Ziele werden dabei im Sinne der eigenen Vorstellungen uminterpretiert. (Vgl. Fichtes Rezeption in der Landerziehungsheimbewegung und in J. Langermanns "Erziehungsstaat")
- Die populäre engstirnig nationalistische Interpretation der utopisch-intentional angestrebten Erneuerung der Gesellschaft durch Erziehung wird später Aushängeschild der geistigen und historischen Fundierung nationalistischer Herrschaft und begründet den Anspruch auf Erziehung der Jugend. Die erziehungsstaatliche Konzeption erfährt dabei in Motiven und Zielen eine ideologische Umdeutung, ihre praktikablen

Organisationsformen und Institutionen werden übernommen.
(Vgl. die Fichterezeption in nationalsozialistischer Pädagogik und ihren Erziehungsanstalten)

3.3 Der sozieta're Erziehungsplan des Frühsozialisten Ch. Four- rier als erziehungsstaatliche Konzeption

Ch. Fourier (1772 - 1837) geht den gleichen Weg wie die Sozial-
utopisten. Wenn er auch in seinen Werken nicht mehr die litera-
rische Einkleidung des utopischen Romans benützt, so hat sein
politisches Denken doch die gleichen Motive, Strukturen und
Ziele.⁴³⁾ Die Kritik an dem politisch-ökonomischen, sozia-
len und moralischen Zustand seiner Zeit führt ihn zu teils
philosophischen und teils phantastischen Spekulationen über Ur-
sprung, Werdegang und Bestimmung der menschlichen Gesellschaft.
Sein wichtigstes Anliegen dabei ist es, "... die Frage nach dem
Ursprung des menschlichen Elends zu lösen und die Mittel zur
Beseitigung dieser Misere zu finden ..." (W. Apelt 1958, 10).
Daher vereinigen sich "Zeitkritik, Geschichte, Chöre der Zu-
kunft" (E. Bloch 1969, 107) zur Konstruktion einer "nouveau
monde industriel et sociétaire", einer Welt, die in genossen-
schaftlicher Gesellschaftsorganisation das Problem der Güter-
erzeugung und Güterverteilung harmonisch gelöst hat und damit
die allgemeine Harmonie der harmonisierten Menschen herbei-
führt. Das ist wieder die utopische Setzung einer Gesell-
schaftsordnung des vollkommenen Glücks, der Traum vom neuen
Menschen, der in einem harmonischen Gleichgewicht zwischen
seiner individuellen Zielsetzung und seiner gesellschaftlichen
Bestimmung lebt, der in der "association domestique-agricole",
im genossenschaftlichen Kollektiv sein persönliches Glück ver-
wirklicht findet. Der Übergang in diese Gesellschaft scheint zu-
nächst geschichtslos; wenn seine Theorie stimmt - so glaubt
Ch. Fourier ausdrücklich, -

"... so müßte man alle politischen, moralischen
und ökonomischen Theorien über Bord werfen und sich auf
das erstaunlichste Ereignis vorbereiten, auf das glück-
vollste, das sich auf unserem und auf allen anderen Ge-
steinen vollziehen könnte: auf den plötz-
lichen Übergang vom sozialen
Chaos in die universelle
Harmonie."

(TQMD, 44)

Diese Bewegung des plötzlichen Übergangs "aus der Unverbundenheit in die verbundene Gesellschaft" (TQMD, 63) wird sich - so meint Fourier - in der Wirklichkeit in schlagartig einsetzen-der und auf der ganzen Welt sich ausbreitender Nachahmung einer vorbildhaften ersten Association ("Phalange") vollziehen. Wie bei den Utopisten und bei Fichte ist dabei der Erziehung eine "Schlüsselposition" (K. Sauer 1964, 12) zugewiesen. Der Traum, eine neue Gesellschaft zu schaffen, erweist sich wiederum im Kern als ein "pädagogischer Traum" (vgl. E. Bloch 1969, 106). Die Erziehung soll den 'harmonisierten' Menschen schaffen, den die harmonische Assoziation braucht:

"Daher muß man schon zu Anfang [bei Gründung einer Versuchspfalange] die Kinder organisieren, die einzigen, die ohne weiteres in Zukunft die volle Harmonie genießen können."
(NMIS, 69)

Der Organisation der Kinder, den Kinderphalangen, räumt Ch. Fourier daher einen breiten Raum in seinen Werken ein. Motive, Ziele und Organisationsformen zeigen wiederum eine erziehungs-staatliche Konzeption, der Weg der Erziehung wird präzise und eindeutig formuliert:

"Der Weg, den es in dem einzelnen Bereiche der neuen Erziehung zu verfolgen gilt, ist der gleiche wie in der ganzen neuen Gesellschaftsordnung ..."
(NMIS, 51)

Aufbau, Strukturen und Ziele der Erziehung entsprechen der Konstruktion der Gesamtgesellschaft wie in den Sozialutopien, sind aber von Ch. Fourier nicht nur in allgemeinen Grundlinien, sondern bis ins Detail dargestellt und in den Plan der Gesamtordnung systematisch eingeordnet. Deshalb ist die Kinderphalange auch nicht - im Gegensatz zu Fichtes "kleinen Erziehungsstaat" - Abbild der Gesellschaft in einer abgeschlossenen Eigenwelt der Erziehung, sondern integrierter Bestandteil der genossenschaftlichen Organisation der "Phalange". Die " é d u c a t i o n i n d u s t r i e l l e e t s o c i é t a i r e " ist Vollzug der " a s s o c i a t i o n i n d u s t r i e l l e e t s o c i é t a i r e " v o m M o -
ment der Geburt an.⁴⁴⁾

Die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte von Ch. Fouriers politischen und pädagogischen Ideen ist eng verbunden mit der Geschichte des theoretischen Sozialismus. Fouriers "utopischer Sozialismus" erweist sich als das "Bindeglied zwischen dem Aufklärungszeitalter und der Epoche der großen Sozialisten" (K. Asch 1914, 176). Daher kann auch eine enge Verbindung der sozialistischen Pädagogik mit den pädagogischen Ideen Ch. Fouriers nachgewiesen werden (Erziehungskollektive, Jugendorganisationen, polytechnischer Unterricht).

3.31 Grundlagen und Ansatzpunkte der politisch-pädagogischen Ideen

Ansatzpunkt von Ch. Fouriers Denken ist die Kritik der bestehenden Gesellschaftszustände, die sich zur Kritik bürgerlicher Zivilisation schlechthin erweitert. Für den sozialen, ökonomischen und moralischen Verfall dieser Geschichtsepoche macht er die Philosophie verantwortlich, die in ihrer 2500-jährigen Geschichte dieses Übel nicht zu steuern vermochte. "Angelpunkt" zu einer Änderung ist daher Fouriers Entdeckung einer "Theorie der vier Bewegungen und der allgemeinen Bestimmungen" des Kosmos nach den Gesetzen der Anziehungskraft, die somit auch die individuelle und soziale Existenz des Menschen bestimmt. Den Nachweis für diese Theorie sucht Ch. Fourier in einer kosmogonischen Geschichtsdeutung und in anthropologischen und psychologischen Aussagen über die psychische und soziale Verfaßtheit des Menschen. Daraus entwickelt er eine neue "naturgemäße" Gesellschaftsordnung, die Assoziation im "Phalanstère"⁴⁵⁾, die die "unité universelle" des Kosmos auch in der "harmonie sociale" der Menschen verwirklicht.

Diese generelle, 'philosophisch-sozialwissenschaftliche' Bewegung seines Denkens konkretisiert Ch. Fourier besonders in seinen pädagogischen Überlegungen und Konzepten: Die Kritik der bürgerlichen Zivilisation wird bestätigt in den zweifelhaften Ergebnissen ihrer Erziehung. Seine neuen geschichtsphilosophischen, anthropologischen und psychologischen Theorien begründen Ziele und Methode der neuen Erziehung. Das Zu-

kunfts bild der genossenschaftlichen Organisation der Gesellschaft in "Phalanges" findet seine anschauliche Darstellung in der entsprechenden und darin integrierten Organisation der Erziehung.

Kritik der sozialen, ökonomischen und moralischen Gesellschaftsverhältnisse und der herkömmlichen Erziehung

Die eigenen Lebenserfahrungen - im Beruf als Kaufmann und Handelsagent, im Erleben der Kämpfe und Auswirkungen der Französischen Revolution⁴⁶⁾ - wiesen Ch. Fourier auf die Schattenseiten der Gesellschaft seiner Zeit. So erlebte er die skrupellosen Praktiken der eigenen Berufsbranche in Preismanipulationen und Börsenspekulationen als 'Vorrechte' einer neu aufgekommenen "Féodalité commerciale" (Oeuvres complètes, t. I, p. 91; zit. n. K. Asch 1914, 14), die die alte Adelsaristokratie abgelöst hatte. Daran konnte auch die Revolution nichts ändern. Ch. Fourier wurde in Lyon in den Kampf ihrer rivalisierenden Gruppen, der Girondisten und Jakobiner, verwickelt, der ihn an den Rand der Guillotine brachte und seine selbständige Existenz als Kaufmann vernichtete. Dadurch kam er selbst in jene Notlage, die zu analysieren und zu lösen ihn Zeit seines Lebens bewegte:

"Ich wurde durch viele Anzeichen von Verstandesverwirrung ermutigt und vor allem durch den Anblick der vielen Übel, die die soziale Industrie heimsuchten: Armut, Mangel an Arbeit, die Erfolge der Schurken, Piraterie zur See, Handelsmonopole, Sklavenfang ... Sie legen den Gedanken nahe, die moderne Zivilisation sei ein Drangsal, von Gott erdacht, um die Menschen zu züchtigen."
(TQMD, 47)

Dabei zeigten sich ihm die neu erworbenen Rechte der Revolution als leerer Schein. Die "liberté du travail" analysierte er scharfsinnig als 'Freiheit' des Handels zur hemmungslosen betrügerischen Gewinnsucht und als 'Freiheit' zur schamlosen Ausbeutung der Arbeitskraft der Kleinbauern, Manufakturarbeiter und Angestellten. (Vgl. K. Asch 1914, 8 ff)

"Die Analyse dieser Räubereien beweist, daß die Kaufmannschaft ... in der Gesellschaft nichts als verbündete Piraten, Schwärme von Aasgeiern sind, die die landwirtschaftliche Arbeit und die der Manufakturen verschlingen und in jeder Hinsicht das gesamte Volk unterjochen."
(TQMD, 297)

Deshalb hält Ch. Fourier die Proklamation und Durchsetzung des 'Rechts auf Arbeit' und des 'Rechts auf ein Existenzminimum' für wichtiger als den Schein der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit der Revolution.

"Wir haben Jahrhunderte lang über die Menschenrechte disputiert, ohne daran zu denken, das wichtigste derselben anzuerkennen, das Recht auf Arbeit, ohne welche die anderen gegenstandslos sind." (TADA, zit. n. Die Frühsozialisten I, 1970)

Die radikale Kritik der Gesellschaft bewegt sich nicht nur im sozialen und ökonomischen Bereich, sondern erweitert sich zur Kritik des bürgerlichen Lebens und der herrschenden Soziallehren schlechthin. Ihre Grundlagen: die doppelbödige Moral (vgl. TQMD, 246 - 256), die Zwangsinstitution der Ehe (vgl. TQMD, 164 - 172), die Erniedrigung der Frauen (vgl. TQMD, 188 - 190) bestimmen das Unglück der Menschen der Zivilisation. Größte Schuld trifft dabei die "Philosophen", die Vertreter der "un-exakten Wissenschaften" (TQMD, 60) der Theologie, Metaphysik, Politik, Moral und Ökonomie, die in ihren unbrauchbaren Lehren hierzu verleiteten:

"In den fünfundzwanzig Jahrhunderten ihres Bestehens haben die politischen und moralischen Wissenschaften nichts für das Glück der Menschheit getan. Sie haben nur dazu beigetragen, die Bosheit der Menschen durch die Vervollkommen der fortschrittlichen Wissenschaften zu steigern ... Nach so vielen vergeblichen Versuchen, die soziale Ordnung zu verbessern, bleibt den Philosophen nichts als Verwirrung und Verzweiflung ... Schon der Anblick der Armen ... zeigt an, daß die Einsichten der Philosophen nichts sind als Verirrungen."
(TQMD, 61)

Sozialer Fortschritt, folgert daher Fourier, ist nur über eine "Abkehr von der Moralphilosophie" (vgl. TQMD, 246 ff) zu erreichen, da sie das Recht auf Glück und Reichtum verneint oder verschleiert. Sozialer Fortschritt braucht die "Großjährigkeit

in der Liebe" (vgl. TQMD, 191 ff) und vor allem Emanzipation und berufliche Gleichberechtigung der Frau.

"... die Erweiterung der Privilegien der Frauen ist die allgemeine Grundlage allen sozialen Fortschritts."
(TQMD, 190)

Das patriarchalische Familienprinzip erweist sich nämlich als Ursache des sozialen Chaos, da es zu Egoismus, Lüge und Betrug, Eifersucht, Unfreiheit, Sittenlosigkeit und Arbeitsunwillen verführt. Ein Beweis dafür ist auch der falsche Weg und der schädliche Einfluß der herkömmlichen Erziehung in der Familie: Die herrschende "Moral" der Erziehung in der Zivilisation steht im Gegensatz zur "Natur",

"... da sie die natürlichen Fähigkeiten des Kindes unterdrückt und entstellt."
(NMIS, 47; s. auch 82 ff)

Statt die natürliche Neigung zu produktiver Arbeit zu entwickeln, fördert sie die Arbeitsunlust; statt zu körperlicher Stärke führt sie zu Verweichlichung; statt die natürliche Neigung zu Reichtum und Genuß zu fördern, propagiert sie ihre scheinbare Verachtung und denkt dabei nicht daran, daß sie damit einen natürlichen Arbeitsanreiz zerstört. Ein "Chaos von Methoden" und "gegensätzlichen Impulsen" (NMIS, 49) entlarvt ihre Zweideutigkeit:

"Wenn ein Kind mit sechzehn Jahren in die Welt eintritt, so lehrt man es, sich über die Lehren lustig zu machen, die kleine Kinder einschüchtern und in Gehorsam halten, sich den Sitten der oberen Zehntausend anzupassen, wie diese über die Morallehren ... nur zu lachen, ja sich bald darauf auch über die Grundsätze von Recht und Billigkeit lustig zu machen ... Welch große Dummheit unserer Wissenschaftler, die die Kinder nach Ansichten und Lehren erziehen wollen, die mit Eintritt ins Pubertätsalter verachtet und sogar verhöhnt werden."
(NMIS, 49)

Die Fehler dieser herkömmlichen Erziehung sind für Ch. Fourier offensichtlich, da jene der menschlichen und kindlichen Psyche und der gesellschaftlichen Bestimmung widerspricht, wie schon die bürgerlichen Gesellschaftsverhältnisse insgesamt den Menschen widersprechen.

Die Einbeziehung der Erziehung in den geschichtlichen, psychologischen und sozialen Mechanismus der Harmonisierung

Das Unvermögen der Philosophen und ihrer Wissenschaft von der Politik und Moral die soziale Disharmonie zu lösen, veranlaßte Ch.Fourier zur Suche nach einer "noch unbekannten sozialen Wissenschaft" (TQMD, 47). Mit unumstößlicher Gewißheit glaubt er sie in der "Theorie der leidenschaftlichen Anziehungskraft" (TQMD, 56) gefunden zu haben, die er in Analogie zur Entdeckung der körperlichen Anziehungskraft durch Newton und Leibnitz setzt und zu einer "Theorie der vier Bewegungen" des Kosmos erweitert:

"So wurde eine neue Wissenschaft entdeckt: die Analogie der vier Bewegungen, der materiellen, organischen, tierischen und sozialen oder die Analogie zu den Veränderungen der Materie und der mathematischen Theorie der menschlichen und tierischen Leidenschaften."
(TQMD, 57 f)

Dem allgemeinen Bewegungsgesetz der Anziehungskraft unterliegen Pflanzen, Tiere und Gestirne ebenso wie die Psyche des Menschen, die Bestimmung seines Lebens und die Geschichte der menschlichen Gesellschaft. (Vgl. TQMD, 57 f) Der Mensch ist Mikrokosmos ebenso wie die Welt Makroanthropos ist. (Vgl. K. Asch 1914, 80) Die einzelnen "organischen", "animalischen", "materiellen" und "sozialen" Prozesse, Gesetze und Bestimmungen entsprechen sich mit mathematischer Gültigkeit. (Vgl. TQMD, 79) Die soziale Wissenschaft ist also Erklärung der mathematischen, d. i. hier der sozialen Gesetze,

"... durch die Gott die Ordnung und Aufeinanderfolge der verschiedenen gesellschaftlichen Mechanismen auf allen bewohnten Himmelskörpern regelt."
(TQMD, 79)

Die Geschichte der sozialen Bewegung der Menschheit ist Teil eines kosmischen Prozesses zur universellen Einheit, der das Zeitalter des Glücks, des Reichtums und der Harmonie der Menschheit entspricht. Dieser Prozeß befindet sich noch in einem chaotischen Anfang, die soziale Bewegung steckt noch im "Zeitalter der Gemeinheit, Ungerechtigkeit, des Zwanges, der Armut, Revolutionen und der körperlichen Schwäche" (TQMD, 88/89)

Schema), dessen Höhepunkt die 5. Periode der "Civilisation" darstellt. Der Mensch hat wegen der "Herrschaft der Unwissenheit in der Philosophie", wegen des "Fehlens einer sozialen Kunst", noch nicht gelernt seine "aufeinanderprallenden Leidenschaften" zu harmonisieren. Die Menschheit kann aber den "Sprung vom Chaos in die Harmonie" beschleunigen, wenn sie gemäß der Entdeckung der "Anziehung der Leidenschaften" durch Ch. Fourier dazu übergeht, sich von ihren Leidenschaften bestimmen zu lassen statt von der "Vernunft, ihrer Feindin" (TQMD, 57), und sich in "Serien der Leidenschaften" (TQMD, 54) harmonisch verbindet.

Dadurch wird diese von Ch. Fourier evolutiv angelegte Geschichtsspekulation Determinante eines trieb- und sozialpsychologischen Mechanismus; die geschichtlich vorherbestimmte Harmonie wird durch die bewusste Organisation und zielgerichtete Steuerung der Leidenschaften machbar. Der Fehler der bestehenden Gesellschaftsordnung in der "Civilisation" ist nämlich, daß sie die Leidenschaften und Triebe widernatürlich unterdrückt, statt ihre Anziehungskraft ("passion = attraction") zur Harmonisierung der Gesellschaft einzusetzen. (Vgl. TQMD, 124 f) Allen Leidenschaften wohnt eine natürliche "soziale" Bestimmung inne. Das allgemein geltende erste Bewegungsgesetz der kosmischen Ordnung: "Les attractions sont proportionnelles aux destinées" (zit. n. K. Asch 1914, 80) bedeutet im sozialen Leben: Die subjektiv empfundenen Leidenschaften und ihre natürliche Befriedigung entsprechen ihrer objektiven Bestimmung innerhalb der sozialen Ordnung, d. h. sie "rhythmisieren und harmonisieren" (E. Lenk 1966, 23) die neue Gesellschaft, wenn sie sich frei entfalten können. "Sie bedürfen keiner Ergänzung durch vernünftige oder ethische Zwecksetzung, vielmehr sind sie in sich teleologisch." (E. Lenk 1966, 22)

Die Leidenschaften unterscheiden sich nach zwölf Arten, die sich von ihrer Zielrichtung in drei Zentren einteilen lassen, "denen die Menschen aller Klassen und Altersstufen zustreben" (vgl. TQMD, 124 - 135): Das erste Zentrum umfaßt die körperlich-sensitiven Gelüste der fünf Sinne; sie sind auf inneren

und äußeren Luxus gerichtet, vornehmlich auf Gesundheit und Reichtum. Zweites Zentrum sind die vier affektiven Leidenschaften der Gruppe: Freundschaft, Liebe, Familientrieb und Ehrgeiz; sie fördern das Verlangen nach Gruppenbildung. Ein drittes, in der Zivilisation zumeist unbekanntes Zentrum gibt diesen neun Leidenschaften erst ihren eigentlichen gesellschaftlichen Sinn. Es sind die drei sozialen oder distributiven Leidenschaften, die die leidenschaftliche Vereinigung der Gruppen in Serien der zukünftigen Gesellschaft bewirken werden: die Streitlust ("cabaliste"), der Schmetterlings- oder Veränderungstrieb ("papillone") und der Vervollkommnungs- oder Begeisterungstrieb ("composite"). Das Resultat der vereinigten Wirkung dieser zwölf Leidenschaften ist die Leidenschaft zur einheitlichen Harmonie ("unitéisme"):

"Der Unitismus ist die Neigung des Menschen, das eigene Glück mit dem seiner Umgebung und dem der ganzen, heute so hassenswerten Menschheit in Einklang zu bringen."
(TQMD, 132)

Sie kann sich ebenso wie die drei Gruppenleidenschaften erst voll in der neuen Gesellschaft verwirklichen. Hier gilt nämlich das zweite Bewegungsgesetz: "La Série distribue les Harmonies" (zit. n. K. Asch 1914, 82). Ch. Fourier konkretisiert darin das kosmische Gesetz der harmonischen Reihung in der Organisation der Gesellschaft: Erst durch die Einteilung und Ordnung der Menschen in verschiedene "leidenschaftliche Serien" können sich die Leidenschaften distributiv, frei und gerecht auswirken, d. h. sich harmonisieren.

Damit leitet sich aus der Theorie der Leidenschaften, aus einer mechanistisch wirkenden Trieblehre, die Organisation der künftigen Gesellschaft in der genossenschaftlichen Organisation der "Phalange" ab, deren Produktions-, Konsumtions- und Distributionsprobleme durch die Ökonomie der Leidenschaften gelöst werden.

Ihre Organisation der "Arbeit" und des "Genusses" stützt sich auf das rivalisierende und zugleich harmonisierende Zusammenwirken der bei jeden Menschen verschiedenen Leidenschaften. Die Individualisierung bewirkt durch einen naturgesetzlichen Sozialmechanismus die Harmonisierung. Die Natur verteilt nämlich die Leidenschaften willkürlich: Einerseits verschieden stark, so daß sich die Menschen in eine Vielzahl von Charakteren, Temperamenten und Neigungen differenzieren; andererseits auch gleichmäßig, so daß sich eine bestimmte Anzahl von Menschen in ihrem je verschiedenen Streben nach Arbeit und Genuß harmonisch ergänzen. (Vgl. TQMD, 54, 115, 137) Die Gruppierung der verschiedenen Charaktere in "leidenschaftliche Serien" und deren soziale und ökonomische Harmonisierung in der genossenschaftlichen Assoziation der "Phalange" beseitigt die sozialen und wirtschaftlichen Konflikte durch Lösung der individuellen Triebkonflikte.

Dieser Sozialmechanismus der Triebbefriedigung führt letztlich zu einer "Psychologie des arbeitenden Menschen" (K. Asch 1914, 99), da der Mensch selbst die Mittel seiner Triebbefriedigung schaffen muß. Die Arbeit selbst muß zu einem Vorgang der Triebbefriedigung, des Genusses und des Glückes werden. Eine solche "Metamorphose der Arbeit" (E. Lenk 1966, 25) kann erst geschehen durch die "kunstvolle Ordnung der menschlichen Beziehungen" (ebd.) in der Assoziation und durch Schaffung eines neuen "sozietaären" und "industriellen" Menschentyps in einer entsprechenden Zielrichtung und Organisation der Erziehung, welche die leidenschaftliche "Anziehungskraft der Arbeit" (TQMD, 242) bewirkt.

Die geschichtliche Spekulation von der künftigen Harmonie der Gesellschaft konkretisiert sich somit in einer mechanistischen Trieblehre, die sozialpsychologisch den harmonisierenden Mechanismus der Assoziation, arbeitspsychologisch die Metamorphose der Arbeit zum Genuß und erziehungspsychologisch die Entwicklung eines entsprechenden Menschentyps auslösen und bewirken soll.

3.32 Motive und Ziele der harmonischen Erziehung

Der Assoziation in der "Phalange" gelingt die Herstellung einer harmonischen Ordnung menschlicher Beziehungen, weil in ihr jeder individuelle Trieb, jeder daraus resultierende Akt von selbst gesellschaftliche Bedeutung erlangt: "Er ist zunächst spontane Manifestation einer individuellen Leidenschaft, eines Begehrens. Er ist zweitens, weil dieses Begehren schon gesellschaftlich vermittelt ist, produktiv, weil er zur Schaffung des begehrten Objekts anstachelt. Und er ist drittens, weil jede Leidenschaft zugleich dem objektiven System der Leidenschaften angehört, ein gesellschaftsbildender, Beziehungen stiftender Akt." (E. Lenk 1966, 25) Diesen Mechanismus hat die Erziehung in Gang zu setzen, von hier erhält sie auch ihre Motive und Ziele: Durch Entwicklung der individuellen Triebe führt sie zur "Liebe der Arbeit und des Genusses" und schafft damit die leidenschaftliche Eingliederung in die Harmonie der "Phalange". Die neue Erziehung besitzt daher die gleiche geschichtliche, sozial-ökonomische und sozialpsychische Kausalität und Finalität wie die neue Gesellschaft selbst.

Schaffung des harmonischen Menschen der sozietaeren Gesellschaft durch Entwicklung der individuellen Triebstruktur

Aus der Determination der menschlichen Psyche durch die Leidenschaften und deren gesellschaftsbildende Eigenschaften leiten sich Weg und Ziel eines neuen erzieherischen Handelns ab:

"Beim Erziehungsprozeß strebt die harmonische Erziehung zuerst danach, von klein auf die gefühlsmäßigen Neigungen entwickeln zu lassen ..."
(TADA, 44)

Damit entspricht die Erziehung einerseits den "natürlichen Anlagen (le naturel)" (NMIS, 50), andererseits schafft sie dadurch den sozial harmonischen Menschen, "... denn das Gesetz der sozialen Harmonie setzt sich dann am reinsten durch, wenn die Menschen ohne jeden ethischen Vorbehalt ihren natürlichen Neigungen und nur ihnen folgen" (E. Lenk 1966, 33).

Die Art und Weise der Erziehung: "natürliche Erziehung" ist mit dem Ziel der Erziehung - "harmonische Erziehung" - vollkommen gleichgesetzt. (Vgl. NMIS, 50)

Die harmonische Entfaltung der natürlichen, individuellen Triebstruktur gelingt der Erziehung allerdings nur, wenn sie sich in die sozietäre Lebensform in der "Phalange" eingliedert.⁴⁷⁾

Die Kinder müssen dazu verleitet werden, sich in "Interessensverbänden (corporations d'instinct)", in "leidenschaftlichen Serien (séries passionelles)" zusammenzuschließen.

Da das Kind entsprechend seinen vielfältigen Neigungen und Interessen sich mehreren "Serien" anschließen wird, erreicht die Erziehung auf natürlichem Weg ihr höchstes Ziel, den "allseitig" und "vollkommen" gebildeten und damit harmonischen Menschen.

"A l l s e i t i g , indem sie zugleich den Körper und den Geist bildet ... V o l l k o m m e n , das heißt, die Erziehung umfaßt alle Teile des Körpers und alle Gebiete des Geistes und gibt allen Gliedern und auf allen Gebieten eine vollendete Ausbildung." (TADA, 44)

"Bei jeder Handlung in der neuen Gesellschaft gibt es nur ein Ziel: die Einheit" (ebd.), deshalb gilt natürlicherweise auch für die Erziehung nur das Prinzip der "Einheit durch allseitige Vollkommenheit - unité par voie de l'intégralité composée" (TADA, 130), denn die psychische Harmonie des Einzelnen erzeugt die soziale Harmonie der Gesellschaft.

Erziehung zum Produktions- und Konsumtionsmitglied der sozietären und industriellen Gesellschaft

Die natürliche Entwicklung der Leidenschaften zur Harmonie durch Erziehung hat im Produktions- und Konsumtionsprozeß der Assoziation in der "Phalange" entscheidende soziale und ökonomische Folgen. Sie begründet die Aufhebung der Dichotonomie zwischen Produktion und Konsumtion, zwischen Arbeit und Genuß, der Ursache psychischer Konflikte im Menschen und sozialer Konflikte zwischen den Menschen. (Vgl. E. Lenk 1966, 24 f)

Die gleichen Triebe, die die Befriedigung im Genuß suchen und deshalb zur Bildung von "séries passionelles" führen, suchen auch die damit verbundenen anziehenden Arbeiten und befriedigen sie in "séries industrielles"⁴⁸⁾. Deshalb werden in der 'Phalange' "Arbeit" und "Genuß" vollkommen identisch, die Serien widmen sich "einer Tätigkeit oder Leidenschaft", ohne einen Unterschied zu bemerken. (Vgl. TQMD, 53).

Ziele der Erziehung sind entsprechend in identischer Weise die Führung zu "luxu interne et externe" (Gesundheit, Kraft, Geschicklichkeit und Glück, Vermögen, Reichtum)⁴⁹⁾ - und zur "attraction industrielle" (angenehme Arbeit, Anziehungskraft der Arbeit, Liebe zur Arbeit) und zwar mit kausaler Notwendigkeit:

"Da das Erziehungsziel zunächst die Stärke (Luxe) der Kinder im Auge hat, muß die Erziehung zur produktiven Arbeit hinführen ..."
(TADA, 45)

Der natürliche Trieb, "die Liebe zu Reichtum und Genuß" (TQMD, 55) wird deshalb in der Erziehung ausgenützt, um "die Liebe zur Arbeit" zu entwickeln. Das gilt ebenso für die anderen Leidenschaften; bei ihrem Einsatz für die Erziehung

"... darf man das Ziel der neuen Gesellschaftsordnung nicht aus dem Auge verlieren: die A n z i e -
h u n g s k r a f t d e r A r b e i t z u b e -
wirken."
(TQMD, 242)

Im Vollzug zeigt damit die Erziehung des "allseitigen und vollkommenen" Menschen ihr eigentliches Ziel in der sozietaeren Gesellschaft. Die natürliche "Entwicklung gefühlsmäßiger Neigungen" erweist sich im Kern als "Erziehung zur produktiven Arbeit". (Vgl. TADA, 44 f) Die freie Entfaltung der Leidenschaften wird zum erzieherischen Mittel, körperliche und geistige Fähigkeiten, Temperament, Neigungen und Bewegungsfreude schon des Kleinkindes dieser gesellschaftlichen Funktion zuzuführen. (Vgl. TQMD, 55 und NMIS, 60 ff)

"Die Erziehung der neuen Gesellschaft sieht ihr Ziel darin, die volle Entwicklung der körperlichen und geistigen Fähigkeiten zu ermöglichen und sie alle, selbst die Neigungen, mit produktiver Arbeit (industrie productive) zu verbinden." (NMIS, 47)

Mittel und Wege, Planung und Organisationsformen der Erziehung sind allein von diesem Ziel bestimmt und finden darin ihre entscheidende Begründung. (Vgl. Kap. 3.33)

Erziehung im Sinne Ch. Fouriers ist damit eine bis ins Detail abgestimmte und geplante Ausrichtung der Psyche des Individuums auf seine Funktion im sozialen und ökonomischen Leben der neuen Gesellschaft. Für deren Verwirklichung hat daher die Erziehung die entscheidendste Bedeutung: "... die Generation der Zukunft wird todsicher durch die neue Menschenbildung allmählich in die Phalanx hineingeformt werden und die universelle Harmonie restlos verwirklichen". (H. Burkhardt 1960, 152)

Erziehung hat ausschließlich politische, soziale und ökonomische Funktion, die Ziele der Gesellschaft und der Erziehung sind vollkommen identisch.

3.33 Die Organisation der 'Kinder-Phalange'

Die neuen Institutionen und Organisationsformen der "Phalange" sind Gestaltungsvorbild und -prinzip im Raum der Erziehung, da dieser in das sozietäre und industrielle Leben der Assoziation vollkommen integriert sein soll. Die Organisation der "Phalange der Kinder" führt daher nicht zu einer abgeschlossenen Eigenwelt der Erziehung, sondern zum altersgemäßen Vollzug genossenschaftlicher Lebensform in leidenschaftlichen Serien und Produktionsbrigaden. Die "Phalange" braucht ein "gemeinsames Erziehungssystem" (TADA, 46), durch das eine "allgemeine Erziehung aller" (ebd.) erreicht wird, die zur Harmonie führt, ohne "Einheit mit Gleichmacherei zu verwechseln" (ebd.).

Die 'Kinder-Phalange' als Bestandteil und Vollzug der sozietären und industriellen Organisation der 'Gesamtphalange'

Die Einrichtungen der "Phalange" sind für alle drei gleichberechtigten Gruppen der neuen Gesellschaft - Männer, Frauen und Kinder - in gleicher Weise geschaffen. (TQMD, 117 Anm. 28)

"Der Mensch ist ein für die Harmonie und alle Arten von Assoziation geschaffenes Wesen. Gott verlieh ihm für alle Lebensperioden Neigungen, die den Hilfsmitteln angepaßt sind, welche der sozietäre Staat zu bieten hat."

(TADA, zit. n. Frühsozialisten 1970, 191)

Deshalb gehören zur Gründung einer "Phalange" neben Frauen und Männern auch Kinder aus allen Altersklassen und sozialen Schichten und mit möglichst gegensätzlichen Temperamenten und Charakteren. Nach mathematisch-psychologischer Gesetzmäßigkeit hat eine "Phalange" etwa 1620 Bewohner entsprechend einer Verdoppelung der 810 Arten verschiedener Leidenschaftskonstellationstypen, die Ch. Fourier zu erkennen glaubt. In dieser bestimmten Anzahl soll jene "prästabilisierte Harmonie" (W. Apelt 1958, 21) naturgesetzlich gegeben sein, die es erlaubt, daß jeder seinen individuellen Wünschen gemäß lebt und arbeitet und damit gleichzeitig eine vollkommene Ergänzung hinsichtlich den Produktions- und Konsumtionsbedürfnissen der "Phalange" stattfindet.

Das genossenschaftliche Leben ist zentriert in dem riesigen "Wohn- und Arbeitspalast" (palais social), dem "Phalanstère", den Ch. Fourier bis in architektonische Einzelheiten - entsprechend seiner Bestimmung als Lebens- und Produktionsstätte der gesamten Genossenschaft - durchkonstruiert hat. (Vgl. H. Burkhardt 1960, Plan 168 a) In ihn sind auch die Räume der gemeinsamen Kindererziehung, verschiedene Säuglingssäle entsprechend den Temperamenten (vgl. NMIS, 51), Kinderwerkstätten, Bibliotheken und Unterrichtsräume eingeplant. Von der Säuglingspflege an ist nämlich die Erziehung nicht mehr Aufgabe der Eltern. Das ist schon notwendig aus pragmatischen Gründen. Die emanzipierte, ehe- und familienunabhängige Frau integriert sich vollkommen in den sozietären Arbeitsprozeß und kann und will individuellen Mutterpflichten nicht mehr nachkommen. (Vgl. NMIS, 54)

Besonders unterstreicht Ch. Fourier aber die besseren Möglichkeiten einer gemeinschaftlichen Erziehung in Säuglings- und Kinderstationen:

"In der neuen Gesellschaft wird eine Mutter, wie reich sie auch sei, niemals daran denken, ihr Kind zu Hause allein aufzuziehen. Ihm würde nicht ein Viertel der Fürsorge zuteil werden, die es in der Station der Poupons und Nourissons findet.⁵⁶⁾ Auch könnte man selbst nicht mit allen nur erdenklichen materiellen Aufwendungen eine Gemeinschaft von intelligenten, begisterten Kinderfrauen bilden, die sich gegenseitig ablösen, wobei der Charakter der diensthabenden Kinderfrau jeweils dem der Kinder entspricht."
(NMIS, 55)

Zudem ist die elterliche Erziehung vollkommen ungeeignet für die Erziehung des Kindes zu leidenschaftlicher, produktiver Arbeit. (Vgl. NMIS, 67 f)

Das Organisationsprinzip der gesamten "Phalange" - Gliederung in "leidenschaftliche und industrielle Serien" - findet folgerichtig auch Anwendung in der Erziehung. Es gilt für die Erzieher wie für die Zöglinge. Erziehung selbst (Säuglingspflege, Arbeitserziehung und Unterricht) ist produktive Arbeit, die im Gegensatz zur Zivilisation nur einen Bruchteil der Frauen und Männer benötigt, die sich aus "spezieller Begabung" (NMIS, 66) und "Neigung" (NMIS, 54) zu verschiedenen "Erzieherbrigaden" zusammenschließen und wie alle anderen industriellen Brigaden aus dem Gesamteinkommen der "Phalange" entlohnt werden. (Vgl. NMIS, 51) Ihnen entspricht auf Seiten der Zöglinge die Bildung von "Kinderbrigaden", die von Geburt an Temperamente, Charaktere und Neigungen unterscheiden und für die produktive Arbeit organisieren. (Vgl. NMIS, 51)

"Der Weg, den es in dem einzelnen Bereiche der neuen Erziehung zu verfolgen gilt, ist der gleiche wie in der ganzen neuen Gesellschaftsordnung: es handelt sich immer darum, nach den Arbeitern und nach der Art der Arbeit Brigaden zu bilden. Also muß man eine Brigade der Kinderfrauen, eine Brigade der Säle und eine Brigade der Kinder bilden, die alle drei nach Gattungen und Arten unterteilt sind."
(NMIS, 51)

Die "Serien" der Erzieher und Zöglinge funktionieren nach den gleichen Bedingungen wie alle anderen "Serien" der "Phalange": Die "Serien" und ihre Untergliederung, die "Gruppen", bilden sich nach dem Prinzip der gegenseitigen Anziehung und des freiwilligen Zusammenschlusses ihrer Mitglieder auf Grund gemeinsamer Leidenschaften und Tätigkeitsvorlieben. Sie empfinden daher ihre für die "Phalange" wichtige Produktivität als individuell angenehme Arbeit ("attraction industrielle"). Dieses Prinzip wirkt schon bei Kindern, die Tätigkeitsdrang, Lernen, Spiel und produktive Arbeit wie von selbst verbinden. Gerade sie geben in der neuen Gesellschaft in ihrer Begeisterung den Anstoß zur Arbeit und reißen häufig die Frauen und Männer mit. (Vgl. TQMD, 117 Anm. 28)

"Es ist eine merkwürdige Seite der menschlichen Natur, daß alle Kinder die Neigung haben zu zerstören, sobald man sie sich selbst überläßt. In der Serien-Gesellschaft bilden sich bei Kindern entgegengesetzte Eigenschaften aus; sie arbeiten unermüdlich und leisten unerschätzbare Dienste ... Schließlich finden sie in den Serien der Leidenschaften die natürliche Erziehung; sie bilden sich ohne daß jemand sie anfeuern oder überwachen müßte." (TQMD, 117)

Um Unlust und Ermüdung zu vermeiden - kein Mensch, auch schon das Kind, hat nur eine einzige industrielle Neigung, sondern bis zu dreißig (TADA, 45) - hat jede Serie und Gruppe höchstens zweistündige "Sitzungen" in der gleichen Tätigkeit. Erwachsene und Kinder wechseln daher jeden Tag mehrmals und sind den verschiedensten Arbeitsbrigaden angeschlossen. (Vgl. Tagesplan von Erwachsenen und Kindern in: NMIS, zit. in Frühsozialisten 1970, 194 f und W. Apelt 1958, 133 ff)

Der Wechsel der Beschäftigung entspricht dem sozialen Trieb des "papillone", zur Abwechslung und Mannigfaltigkeit, der sich besonders bei den Kindern ausgeprägt findet. Im gleichen Sinne werden alle Leidenschaften eingesetzt, um die Produktion der Serien und Gruppen zu steigern. "Cabaliste" und "composite" fördern die Rivalität und den Wettbewerb der Gruppen, Ehrgeiz und Ruhmsucht treten an Stelle des feudalistischen Konkurrenz-

prinzips und bewirken eine produktive Arbeitsteilung der Gruppen ("l'exercice parcellaire"). (Vgl. K. Asch 1914, 104 ff)

Sie sind gleichzeitig Mittel der Erziehung und werden planmäßig eingesetzt, um die "Neigungen zur Arbeit - vocations industrielles" (NMIS, 48) schon beim Kleinkind zu erkennen und zu entwickeln. Als "Mittel zur Entwicklung der individuellen Neigungen" (NMIS, 64), die immer auch 'Mittel der Erziehung zur produktiven Arbeit' sind, gelten daher für Ch. Fourier in gleicher Weise: "Anreiz durch die kleinen Werkstätten und die kleinen Werkzeuge", "Anreiz durch abgestufte Auszeichnungen", "der Einfluß der Gastronomie", "volle Freiheit bei der Wahl und Dauer der Arbeit", "völlige Unabhängigkeit oder das Recht der Gehorsamsverweigerung", "Einteilung in bestimmte Gruppen", "Massenbegeisterung", "Korpsgeist", "Wettbewerbe und Rivalitäten" u. ä. (NMIS, 64 f). Ziel des Einsatzes dieser "leidenschaftlichen" Erziehungsmittel ist immer die "éducation industrielle", eine Arbeitserziehung, die sowohl Befähigung zur Arbeit, Kenntnisse und Fertigkeiten in möglichst vielen sozietären Produktionsprozessen, als auch leidenschaftliche Hingabe an die Arbeitsverpflichtung der "Phalange", daher produktive Arbeit selbst einschließt.

Bünde der Altersstufen und produktive Kinderbrigaden als selbständige Lebensformen des sozietären und industriellen Erziehungskollektivs

Für die Phasen und Altersstufen der Entwicklung und Erziehung des Kindes und Jugendlichen entwirft Ch. Fourier Kinder- und Jugendbünde als selbständige Lebensformen in der "Phalange" und weist ihnen altersgemäße Erziehungsschwerpunkte und Produktionsaufgaben zu, die sie wiederum in Serien und Gruppen erfüllen. In dieser Konstruktion des Erziehungsganges durchläuft die nachwachsende Generation der "Phalange" folgende Phasen, Altersstufen und Verbände:

- Vorstufe des unentwickelten Alters oder früheste Kindheit	Nourissons	0 bis 9 Monate
	Poupons	9 bis 21 Monate
- 1. Phase: Erste Erziehung in der frühen Kindheit	Lutins	21 bis 36 Monate
	Bambins	3 bis 4 1/2 Jahre
- 2. Phase: Frühe Erziehung in der mittleren Kindheit	Chérubins	4 1/2 bis 6 1/2 J.
	Séraphins	6 1/2 bis 9 Jahre
- 3. Phase: Spätere Erziehung in der späteren Kindheit	Lycéens	9 bis 12 Jahre
	Gymnasiens	12 bis 15 1/2 Jahre
- 4. Phase: Letzte Erziehung im Pubertätsalter	Jouvenceaux	15 1/2 bis etwa
	u. Jouvencelles	20 Jahre

Kinder- und Jugendorganisationen:

- in der 2. und 3. Phase Wahl zwischen 'Kleinen Horden' und 'Kleinen Banden'
 - in der 4. Phase Wahl zwischen 'Vestalat' und 'Demoisellat'
- (Übersicht zusammengestellt aus NMIS, 50 - 114 und W. Apelt 1958, 24)

Der Unterhalt für die beiden ersten Alterstufen der "Nourissons - Säuglinge" und "Poupons - Püppchen" wird ebenso wie die Sorge für die entgegengesetzte Altersklasse der Alten und Kranken "als eine Aufgabe allgemeinverbindlicher Barmherzigkeit seitens der Gesellschaft" (NMIS, 51) betrachtet. Kinderfrauen, sieben- bis neunjährige Mädchen als Helferinnen, Ammen und Ärzte pflegen, versorgen und überwachen die Kleinstkinder in zwei besonderen Kinderstationen mit insgesamt sechs Sälen, die schon als "séristères - Räume einer Serie" bezeichnet werden, da die zwei ersten Alterstufen natürliche Serien bilden und schon in drei Gruppen (Neigungen, Leidenschaften) geteilt werden können: die "Friedfertigen", die "Tückischen" und die "Unerträglichen" (NMIS, 5 ff). Charakter, Neigung und Methoden der Pflegerinnenbrigaden entsprechen diesen Gruppen und gewährleisten damit eine natürliche Entwicklung der unterschiedlichen Temperamente, körperlichen Fähigkeiten und Sinne (Leidenschaften) schon im Säuglingsalter.

Sobald das Kleinkind laufen und sich betätigen kann, wird es in die Altersklasse der "Lutins - Kleinen Kobolde" aufgenommen, in der Ch. Fourier "die ersten Anregungen zur Arbeit" und "die ersten Voraussetzungen für Liebe zur Arbeit" (NMIS, 60) geben lassen will. Das Kind kann sich nämlich von da an "... spontan mit produktiver Arbeit beschäftigen" (ebd.), da die Natur jedem Kind viele "Neigungen zu produktiver Tätigkeit - instincts en industrie" (NMIS, 61) mitgegeben hat, die nur geweckt werden müssen. Die "Erzieher und Erzieherinnen - Bonnins" brauchen daher die "lutins" nur zu den verschiedenen Werkstätten und Arbeiten zu führen, um diesen "Mechanismus" in Gang zu setzen. Ihre Neigung zu "Herumstöbern", "alles in die Hand zu nehmen", "Arbeitslärm" und "Nachäffen" wird sie von selbst zur Beteiligung an diesen Arbeiten führen (NMIS, 62). Kleine Werkstätten, kleine Werkzeuge, kleine Nebenarbeiten, schmückende Uniformen, Abzeichen und Wetteifer mit den älteren, geschickteren Kindern schaffen zusätzliche Anreize zu einer "verlockenden Arbeit" (NMIS, 63) und machen sie spielend vertraut mit verschiedensten Arbeiten, die in der Zivilisation nur von Erwachsenen ausgeführt werden.

So kann die nächste Altersklasse der "Bambins - Kleinkinder" (3 - 4 1/2 Jahre!) schon aktiv in den Produktionsprozeß der "Phalange" eingegliedert werden und "viel Geld verdienen" (NMIS, 70). Die "Bambins" erlernen ehrgeizig unter der Anleitung von "Mentoren" und "Mentorinnen", sich bewußt - entsprechend ihren Neigungen - den verschiedensten Arbeiten zuzuwenden. Einerseits fällt dabei den Lehrern eine große Aufgabe zu, da sie Neigung und Begabung erkennen und fördern sollen, andererseits sind die älteren Kinder die eigentlichen Erzieher:

"Von allen Kräften, die das Kind zur Arbeit anspornen können, ist die in der Zivilisation am wenigsten bekannte und am meisten mißachtete das vorwärtsstrebende Sich-Hingezogen-Fühlen, das heißt die Neigung jeden Kindes, die ein wenig älteren nachzuahmen, allen ihren Anregungen zuzustimmen und es für ehrenvoll zu halten, wenn man sich auf irgendeinem Gebiet an ihren Vergnügungen beteiligen darf. (Alle Arbeiten in der neuen Gesellschaft bedeuten für die Kinder Vergnügen; denn sie arbeiten nur aus Begeisterung.)" (NMIS, 67)

Die Prinzipien der freien Wahl der Erzieher durch die Zöglinge und der freien Wahl der Zöglinge durch die Erzieher wenden sich in gleicher Weise gegen eine Zwangsautorität in der Erziehung. (Vgl. NMIS, 73) Organisationsprinzip der produktiven Kinderarbeit ist daher immer freiwilliger Zusammenschluß zu Serien und Gruppen, die in sich eine hierarchische Gliederung nach Fähigkeiten und Ansehen besitzen und untereinander rivalisieren. Dabei vertraut Ch. Fourier besonders wieder auf den Sozialisierungsmechanismus der Triebe.

Die eigenständige Lebensform der Kinder und Jugendlichen innerhalb der "Phalange" betont Ch. Fourier mit Beginn der 2. Phase der Erziehung (ab 4 1/2. Lebensjahr) durch die Errichtung von "Altersbünden"⁵¹⁾, die den unterschiedlichen Interessen und Neigungen und den beiden Geschlechtern größte Entfaltungsmöglichkeiten und naturgemäße Lebens- und Arbeitsformen bieten sollen.

Während der ganzen mittleren und späteren Kindheit ("Chérubins", "Sérapnins", "Lycéens" und "Gymnasiens") lebt das Kind in einem der beiden "Bünde" ("coporations d'instinct" - NMIS, 86) seiner Altersstufe, entweder in den "Kleinen Horden" oder in den "Kleinen Banden".

"Diese beiden Verbände setzen auf Grund ihrer Gegensätzlichkeit die Neigungen zum Nutzen aller ein, die die Moral bei jedem Geschlecht vergeblich zu unterdrücken versucht, nämlich die Vorliebe für Schmutz bei den kleinen Jungen und die Vorliebe für Putz bei den kleinen Mädchen."
(NMIS, 87)

Kinder, zwei Drittel der Jungen und ein Drittel der Mädchen, die eine Vorliebe für Schmutz, Lärm, Abenteuer und Gefahren haben, schließen sich den "Kleinen Horden" an. Dieser "halbwilden Legion" (NMIS, 87) auf Zwergpferden vertraut die "Phalange" als ehrenvolle Aufgabe alle "widerwärtigen Arbeiten" an, wie Ausräumen der Kanalisation, Reinigen der Därme, Instandsetzen der Straßen, Jagd auf Reptilien u. ä. (NMIS, 88 ff), die sonst eine "besondere Klasse von verachte-

ten Lohnarbeitern" (NMIS, 88) erfordern würde. Als "Ehrenmiliz - milice de Dieu" (ebd.) der "Phalange", genießen sie aber soviel Vorrechte (Anführung der Paraden, Ehrenwachen im Tempel, Grußpflicht aller Phalange-Bewohner, Tierschutzgerichtsrecht u. ä.), daß sie mit "selbstloser Hingabe" und unter "Verachtung des Reichtums" (ebd.) diese Arbeiten ausführen, und deshalb die "zentrale Heimstätte aller gesellschaftlichen Tugenden (NMIS, 90) bilden. Damit werden die von der Moral der Zivilisation so verachteten Neigungen der ungebärdigen Jungen und jungenhaften Mädchen zu Schmutz, Stolz, Frechheit und Ungehorsam Mittel einer sozialen Tugenderziehung. Ihr Dienst an der Gemeinschaft ist Gottesdienst und macht sie zu einem religiösen Bund:⁵²⁾

"Sie müssen als ein religiöser Verband der Priesterschaft angeschlossen sein und bei ihrer Tätigkeit ein religiöses Zeichen auf ihrer Kleidung tragen ... Unter den Mitteln, mit deren Hilfe man Kinder zur Arbeit begeistert, darf man nicht die Religiosität vergessen, eine auf die Kinder sehr stark wirkende Kraft, wenn es gilt, ihre Hingabe und Einsatzbereitschaft zu wecken."

(NMIS, 92)

Etwa ein Drittel der Jungen und zwei Drittel der Mädchen bevorzugen dagegen mehr friedfertige Beschäftigungen, gute Manieren und schönen Putz und schließen sich daher den "Kleinen Banden" an. Ihre Aufgabe ist natürlicherweise die "Verschönerung des Gemeinschaftslebens" (NMIS, 86) der "Phalange" in "materiellen und geistigen Bezügen" (ebd., 94). Sie entwerfen die einheitlichen Kleidungen der einzelnen Arbeitsbrigaden, überwachen den feinen Sprachgebrauch und die galanten Manieren in der ganzen Gesellschaft. In ihren Reihen sind vor allem auch junge, frühreife Gelehrte zu finden. Nur mit anderer Zielrichtung ist auch die Arbeit der "Kleinen Banden" Dienst an der Gemeinschaft und wesentlicher Beitrag zur Harmonisierung der Gesellschaft.

"Die Arbeit der kleinen Horden bewirkt das große Wunder einer Verschmelzung der Klassen, während die kleinen Banden einen nicht weniger bedeutenden Dienst leisten, sie bilden nämlich die Sitten und den Geschmack der Arbeitsbrigaden von klein auf, so wie es das Ziel der Erziehung vorschreibt ..."

(NMIS, 96)

Auch im Pubertätsalter, der Altersklasse der "Jouvenceaux" und "Jouvencelles" bleibt es wichtigste Aufgabe der Erziehung, zur leidenschaftlichen Bejahung der Arbeit hinzuführen. (Vgl. NMIS, 105) Gemäß dem Prinzip 'Einsatz aller Leidenschaften zur Förderung der Anziehungskraft der Arbeit' gilt es nun,

"... aus der vollen Freiheit der ersten Liebe erwachsen zu lassen:

1. die Begeisterung der verschiedenen Altersklassen für die Arbeit,
2. den Wettbewerb in guten Sitten zwischen den Geschlechtern,
3. die Belohnung für echte Tugenden,
4. den Einsatz dieser Tugenden für das allgemeine Wohl, mit dem sie in der Zivilisation nichts zu tun haben."

(NMIS, 105)

Entsprechend ihrer sexuellen Triebstruktur schließen sich daher die Jugendlichen in freier Wahl und eigener Entscheidung einem der beiden entgegengesetzten "Bünde" an: dem "Vestalat" mit dem Gesetz der unbedingten Keuschheit oder dem "Demosellelat" mit dem Gesetz der unbedingten Treue. Ch. Fourier erhofft sich davon eine natürliche Ausbildung von Sitte und Tugend in der "Phalange" ohne Moralzwänge und entsprechende Heuchelei, den größten Übeln der bürgerlichen Zivilisation. (Vgl. NMIS, 105 ff). Das "Vestalat" verkörpert das "Ideal guter und edler Sitten und einer neuen Gesellschaft" (NMIS, 108).

"Weil sich das Vestalat durch all diese Auszeichnungen der Gunst der Kinder und Erwachsenen empfiehlt, ist es nicht erstaunlich, daß es von der Gesellschaft hoch geachtet wird und halbreligiöse Verehrung genießt. Die Menschen lieben es, sich solche Ideale zu schaffen, und auf Grund dieser besonderen Neigung wird das ganze Vestalat zum Ideal der 'Phalange'. Es nimmt die Stellung einer göttlichen Bruderschaft ein, Schattentempel Gottes genannt." (NMIS, 109)

Es ist für Ch. Fourier offensichtlich der 'Orden' einer Elitebildung, für die er sexuelle Askese in der Jugend für notwendig erachtet, um "begeisterten Einsatz bei nützlichen Arbeiten und beim Studium" (ebd.) zu entwickeln. Die "vestales" erhalten dafür die Ehre, "an vorderster Front" in die Arbeitsarmeen

einzutreten, die die großen gemeinschaftlichen Vorhaben zwischen den einzelnen "Phalanges" der Welt ausführen. Hier finden sie die edelsten Freier und sind gleichzeitig Anreiz für alle jungen Männer, sich diesen Armeen anzuschließen. Den Mitgliedern des "Vestalats" stehen auch später alle Karrieren offen, ihnen werden die höchsten Titel und Würden der neuen Gesellschaft verliehen, deshalb hat es auch viele männliche Mitglieder. (Vgl. NMIS, 109 - 112)

Ch. Fourier vermutet selbst, daß die Konstruktion dieser Jugendbünde, ihre Zwecke und Ziele zu phantastisch erscheinen könnten und verweist deshalb am Ende seiner Schilderung des Erziehungsganges nochmals ausdrücklich auf die Bestimmung dieser Einrichtungen:

"Erinnern wir daran, daß diese neuen Sitten (des Vestalats), die beim Lesen romantisch erscheinen können, zum Ziel haben, den direkten Reichtum zu vervierfachen, den indirekten Reichtum aber zu verzwanzig- und vervierzigfachen, indem sie alle Schattierungen der Liebe mit der fortschreitenden produktiven Arbeit verbinden. Der Reichtum wird in dem Maße wachsen, wie alle Triebe Entfaltungsmöglichkeiten haben."
(NMIS, 113)

Wesentlich für das Verständnis dieser aufgezeigten Konstruktion des Erziehungsganges, des Vollzugs sozietären und industriellen Lebens im Bereich der Kinder und Jugendlichen, ist die darin von Ch. Fourier bewußt gesetzte Antithese zu den Organisationsformen und Einrichtungen der herkömmlichen moralischen, unnatürlichen Erziehung in der bürgerlichen Zivilisation:

Die Säuglingspflege durch die jeweilige Mutter erweist sich als unnötiger Aufwand mit den geringsten Möglichkeiten. Bestmögliche Pflege, Entwicklung von Neigung und Begabung kann nur eine gemeinschaftliche Säuglingserziehung erreichen, die bessere Einrichtungen und ausgebildete und begeisterte Pfleger und Erzieher zur Verfügung stellen kann.

Die kleinste gesellschaftliche Einheit, Ehe und Familie, kann die Erziehung zur produktiven Arbeit unter Berücksichtigung

natürlicher Neigungen nicht gewährleisten. Hingabe und Begabung, Kenntnisse und Fertigkeiten können sich nur in der größtmöglichen gesellschaftlichen Organisation, der "Phalange", entwickeln, die Differenzierung und Spezialisierung in Gruppen und Serien anbietet.

Die Väter der bürgerlichen Gesellschaft versagen als Erzieher und Lehrer in allen Beziehungen. Natürliche Erzieher sind dagegen Menschen der "Phalange", die aus Neigung, Begabung und Gemeinschaftsgeist zu dieser Aufgabe berufen sind. Eigentlich erziehen sich Kinder und Jugendliche am besten gegenseitig, wenn man ihnen Einrichtungen und Organisationsformen der "Phalange" zur Verfügung stellt.

Die moralischen Postulate und Zwänge der bürgerlichen Erziehung führen nur zu Heuchelei und Verlogenheit. Die "Phalange" bietet daher Lebensformen zur freien Wahl, die den individuellen Leidenschaften entsprechen. Ihre 'bündische' Organisation im Jugendalter gewährleistet in natürlicher Weise ihre sozietäre und industrielle Einordnung in die harmonische Gesellschaft. (Vgl. NMIS, 82 ff)

3.34 Realisierungsversuche und pädagogische Rezeption

Messianisches Sendungsbewußtsein und bitteres Vorauswissen um sein Verkanntwerden als Prophet sind kennzeichnend für die Selbsteinschätzung Ch. Fouriers, die er schon am Anfang seiner ersten Veröffentlichung preisgibt:

"Ich bin gekommen, um die Menschheit von dem Chaos der Zivilisation, der Barbarei und der Wildheit zu befreien, um ihr mehr Glück zu verschaffen, als sie zu hoffen wagte, um ihr alle Geheimnisse der Natur zu enthüllen, von denen sie sich ausgeschlossen glaubt; und doch wird die Mehrheit mir Scharlatanerie vorwerfen, und die Bedächtigen werden glauben, vorsichtig zu sein, wenn sie mich einen Phantasten nennen."
(TQMD, 66)

Tatsächlich wurde in dieser Weise die Auseinandersetzung mit seinen scharfsinnigen Analysen der Ursachen sozialer Mißstände in der bürgerlichen Zivilisation und die Aufnahme seiner

prognostischen Lösungsvorschläge in die Theorie und Praxis der sozialen Bewegung von Anfang an sehr beeinträchtigt.⁵³⁾

Spott und Hohn, Gelächter und Entrüstung fand er in erster Linie für die Art und Weise, in der sich bei ihm diese realistischen Analysen und seine sozialutopischen Intentionen mit autodidaktisch-eklektizistischer Übernahme der Philosophie und Naturwissenschaften des 18. Jhs., mit irrationalen Zahlenspekulationen, manischer "Konstruktions- und Systematisierungswut" (K. Asch 1914, 71), Erfindergrößenwahn und phantastisch-mythologischen Zukunftsspiegeleien vermischten.

So konnte Ch. Fourier nach jahrzentelangem Wirken und Hoffen keinen Erfolg seiner Lehre mehr erleben. Vergebens wartete er jeden Mittag auf den "candidat", den reichen Gönner, der die Mittel für eine Versuchshalange bereitstellen sollte. Auch nach seinem Tod scheiterten die zahlreichen Versuche mit einer Ausnahme nach kurzer Dauer. Dennoch gehörte der "Fourierismus" in der Mitte des 19. Jhs. zu den "führendsten und einflußreichsten Ideologien Europas" (W. Apelt 1958, 33). Mit R. Owen und Saint-Simon prägte Ch. Fouriers den "utopischen Frühsozialismus" und hatte entscheidenden Einfluß auf den "wissenschaftlichen Sozialismus" von Marx und Engels. Seine pädagogischen Ideen und Einrichtungen bestimmen bis heute die sozialistische Erziehung und finden erstaunliche Parallelen in den Organisationsformen und Methoden der bündischen Jugendbewegung und der Staatsjugendorganisationen.

Pädagogische Versuche in den Phalange-Gründungen der Fourieristen

Durch die eigenen Erfahrungen in der Französischen Revolution und deren geringe Erfolge bei der Beseitigung sozialer Mißstände war Ch. Fourier ein Feind jedes revolutionären Umsturzes. Er betont daher ausdrücklich, daß die Gründung von "Phalanges" und "verbundenen Haushalten" "... vollständig friedlich vonstatten gehen" (TQMD, 176) kann; die ersten Keimzellen der neuen Gesellschaft sollen die alte Ordnung von innen reformieren und es wird nicht nötig sein,

"... Reiche zu stürzen und Länder mit Blut zu tränken, wie es jedesmal der Fall ist, wenn man die Hirngespinnste der Philosophen erprobt."
(ebd.)

Die Ideen Fouriers führten daher in erster Linie zu privaten Initiativen der Gründung von "Phalanges", wobei die europäischen Versuche, in Condé-sur-Vesgres, bei Citeaux und "Union de Sig" in Algier, nach kurzem Anlauf aus finanziellen Gründen schon in der Aufbauphase scheiterten. (Vgl. K. Asch 1914, 159 f) Die pädagogischen Ansichten Ch. Fouriers fanden jedoch zusammen mit den politischen Ideen in Büchern, Broschüren und eigens gegründeten Zeitschriften (in Frankreich allein über 3 000 in den Jahren von 1833 bis 1851)⁵⁴⁾ und durch die "école sociétaire" seines bedeutendsten Schülers V. Considérant eine weite Beachtung. Versuchsschulen im Sinne Fouriers wurden die "école du Familistère" in Ry und die Schule J. B. A. Godins im "Familistère" von Guise. (Vgl. W. Apelt 1958, 33 f)

Amerika, die 'neue Welt', war für solche Versuche aufgeschlossener. Zwischen 1840 und 1860 können dort 37 Versuche der Gründung von "Phalanges" gezählt werden. (Vgl. K. Asch 1914, 160) Das bekannteste Unternehmen war die "Brook Farm Phalanx" in der Nähe Bostons.⁵⁵⁾

Gemeinschaftliche Wohn- und Speisehäuser und Erziehungsanstalten, Aufteilung in Arbeitsserien und Einteilung des Gesamtvermögens in Aktien- und Arbeitsanteile sollten dort die Fourier'schen Prinzipien verwirklichen. Unter den drei Hauptanliegen der Assoziation: "industry, commerce and education" nahm die Erziehung in der "infant phalanx" den wichtigsten Platz ein. Von der beschriebenen Erziehungsorganisation Fouriers konnte darin allerdings wenig verwirklicht werden, da die "Brook Farm" selbst zu wenig Kinder hatte und zudem als eine Haupteinnahmequelle auf Schülerpensionäre von auswärts angewiesen war. Häufige Abwechslung in Tätigkeit und Spiel in der "nursery group" und in der "infant school", "lebensbrauchbare" Unterrichtsgegenstände und Arbeitserziehung durch bezahlte körperliche Arbeit weisen zumindest auf die Auseinandersetzung mit dem Erziehungskonzept Ch. Fouriers hin.

Gleich den anderen Gründungsversuchen in Amerika existierte die "Brook Farm Phalanx" nur wenige Jahre. Gründe dafür sind direkt in den finanziellen Schwierigkeiten, in der Uneinigkeit der Mitglieder, in den Problemen der Verwaltung, Arbeitsteilung und Entlohnung zu finden. Das Fouriersche Gesetz des harmonischen Ausgleichs von individuellem und kollektivem Streben fand keine Bestätigung. Allgemeiner gesehen zeigt sich in diesem Scheitern das typische Schicksal vieler utopischen Intentionen, genauer "... aller sozialen Experimente, die inmitten der bestehenden Verhältnisse von Grund aus eine neue Welt aufbauen wollen" (K. Asch 1914, 159). Sie blieben "Fremdkörper ... durch sektiererische Absperrung" (ebd., 176). Zutreffend kennzeichnet E. Bloch die Konzeption Ch. Fouriers als "mehr abstrakte" Utopie, deren konkreter Kern bei den Realisierungsversuchen nicht gefunden werden konnte: "Ungeschichtlich und undialektisch, abstrakt und statisch wurden derart die konstruktiven Wunschbilder an eine Wirklichkeit herangebracht, die wenig oder nichts von ihnen wußte ..." (E. Bloch, 1969, 130)

Der einzige dauerhafte Versuch der Realisierung einer "Phalange" blieb das "Famillistère de Guise" in Frankreich, das bis zur Zerstörung im 1. Weltkrieg erfolgreich bestand. Ihr philanthropischer Gründer J. B. A. Godin entwickelte aus seiner Heizkloperfabrik mit angeschlossener Arbeitersiedlung allmählich von 1846 an eine selbständige Arbeiterassoziation des Konsums und der Produktion. In ihren äußeren Einrichtungen und in ihrer inneren Organisation orientierte sich J. B. A. Godin dabei in weitem Maße an den Ideen und Plänen Ch. Fouriers⁵⁶⁾, wenn auch dessen kosmischen Gesetzen der Anziehungskraft der Leidenschaften und der harmonisierenden Wirkung der Serienbildung realistischere Arbeits- und Lebensformen weichen mußten. Ch. Fouriers Theorie der "attraction industrielle", verstanden als leidenschaftliche Liebe der Arbeit in der "Phalange", steht aber daher J. B. A. Godins Leitspruch "Glorification du Travail et Emancipation du Travailleur" (zit. n. K. Asch 1914, 164) als konkrete Formel gegenüber, die er im "Famillistère" zu verwirklichen suchte.

Besonders eng hat sich J. B. A. Godin im Bereich der Erziehung an die Pläne Fourriers gehalten. Von ihm übernimmt er das Prinzip der kollektiven Kindererziehung. Kinderpflege, Erziehung und Unterricht sind in erster Linie nicht Aufgabe der Familie, sondern der unentgeltlichen Gemeinschaftseinrichtungen des "Famillistère": Die verschiedenen Heime und Häuser der Erziehung, "nourricerie", "pouponnat" und "bambinat" erinnern nicht nur namentlich an Ch. Fourier, sondern sind aus den gleichen Gründen und nach ähnlichen Aufgaben eingerichtet. Wie bei Ch. Fourier stehen in Erziehung und Unterricht an Stelle von Strafe und Zwang "natürliche" Anreize: Nachahmungstrieb, Ehrgeiz, Prämien, Auszeichnungen und öffentliche Belobigungen. Erstaunlich wenig findet sich aber von Ch. Fourriers "éducation industrielle" im "Famillistère". Sie beschränkt sich dort auf 'Werkerziehung' im Sinne Fröbels und Ausrichtung der Lehrpläne auf die Tätigkeit in der Fabrik. (Vgl. K. Asch 1914, 168) Die realistischen Ziele einer elementaren Allgemeinbildung und die Chance auf Kosten des "Famillistère" bis zur Universitätsausbildung zu gelangen, beweisen mehr Humanität als die "Kinderphalanx" Ch. Fourriers und ihrer Verpflichtung zur produktiven Arbeit und Selbstversorgung.

Insgesamt gesehen ist der Feststellung zuzustimmen, daß der Erfolg des "Famillistère de Guise" in erster Linie der Tatkraft und Initiative J. B. A. Godins zuzuschreiben ist, also "... das Werk einer einmaligen Persönlichkeit, aber keine Bestätigung der Realisierungsmöglichkeit der Utopie Fourriers schlechthin". (H. Burkhardt 1960, 174)

Die Tradition der Fourrierschen Erziehungskonzeption in der sozialistischen Pädagogik

Wenn man nur die Geschichte der Realisierungsversuche von "Phalanges" im Blick behält, dann beschränkte sich die Wirkung Ch. Fourriers zumeist auf ein sektiererisches Kleinbürgertum. Mit dem Scheitern der Pariser Revolution von 1848, an der viele Schüler Ch. Fourriers aktiv teilnahmen, verliert der Fourierismus seine direkte Stoßkraft als soziale Bewegung und wirkt nur

noch in anarchistisch-syndikalistischen Gruppen fort. (Vgl. W. Apelt 1958, 34)

Entscheidender war daher die indirekte Rezeption Fourierscher Ideen bei französischen, russischen und deutschen Frühsozialisten und revolutionären Demokraten.⁵⁷⁾ Von hier aus wird auch der Einfluß des "utopischen Sozialismus" Ch. Fouriers auf den "wissenschaftlichen Sozialismus" von K. Marx und F. Engels verständlich, die ihn ausdrücklich als ein Fundament ihres Denkens bezeichneten: Der deutsche theoretische Sozialismus werde nie vergessen, "daß er auf den Schultern Saint-Simons, Fouriers und Owens steht, dreier Männer, die bei aller Phantasterei und bei allem Utopismus zu den bedeutendsten Köpfen aller Zeiten gehören und zahllose Dinge genial antizipierten, deren Richtigkeit wir jetzt wissenschaftlich nachweisen" (zit. n. T. Ramm 1956, VIII). Wenn auch Marx und Engels den utopischen Idealismus Ch. Fouriers, seinen "kosmogonischen Unsinn" (F. Engels)⁵⁸⁾ und seine philosophisch-religiöse Grundkonzeption völlig ablehnen, so finden sie sich doch in Übereinstimmung mit seiner scharfen Gesellschaftskritik, mit vielen seiner sozio-ökonomischen Erkenntnisse und vor allem mit seinem grundlegenden pädagogischen Prinzip, der "éducation industrielle". F. Engels betont, daß Ch. Fouriers Ausführungen über die Erziehung "... bei weitem das Beste sind, was in dieser Art existiert" (zit. n. W. Apelt 1958, 36). Neben R. Owen wird daher Ch. Fourier die Rolle des "Bahnbrechers" und "Wegbereiters" (W. Apelt 1958, 31) der polytechnischen Erziehung in der sozialistischen Pädagogik zuerkannt: "Aber nicht nur aus historisch-wissenschaftlichem Interesse verdient seine 'éducation industrielle' eine besondere Würdigung. Wie Fourier klar erkannte, daß die kommende Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung eine bessere Vorbereitung und Erziehung der Kinder zur produktiven Arbeit als Voraussetzung für eine spätere Steigerung der Produktion zwingend erforderte, so erkennen wir auch heute, daß die Kinder mit Hilfe einer polytechnischen Erziehung in einem weit größerem Maße als bisher in die gesellschaftliche Produktion einzuführen sind. Denn nur wenn es gelingt, die Kinder mit besseren Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Meisterung der Produktionsprozesse

auszustatten, dürfte es möglich sein, den gesteigerten Anforderungen aller Wirtschaftszweige gerecht zu werden." (W. Apelt 1958, 31) Die zentrale Bedeutung, die Ch. Fourier der "éducation industrielle" für den Aufbau und das Funktionieren des genossenschaftlichen Systems in der Phalange zuweist, entspricht der Bedeutung der "polytechnischen Erziehung" für die sozialistische Gesellschaft, die Erziehung zur Arbeit ist der eigentliche Kern und das Ziel der politischen Bildung und Erziehung zum sozialistischen Menschen.

Erstaunliche Parallelen zu Ch. Fouriers Konzeption der Jugendbünde finden sich in der bündischen Jugendbewegung und in den sozialistischen Staatsjugendorganisationen. Führung der Kinder und Jugendlichen durch Gleichaltrige ('Jugend soll durch Jugend geführt werden'), religiöse Formen (Versprechen, Fahnweihe), Uniformen, Abzeichen, Grade und Einteilung nach Altersstufen sind rein äußerliche Gemeinsamkeiten, Parallelen sind jedoch auch in der geistigen Ausrichtung, z. B. im 'Elite- und Ordensideal' und in der Betonung der 'Jugend als selbständige Lebensform', deutlich sichtbar.

Ch. Fouriers utopische Träume einer "Nouveau Monde industriel et sociétaire" sind nicht in der Weise Wirklichkeit geworden, wie er es ersehnte. Der frühsozialistische Glaube, die Harmonie von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit ohne Zwang und Herrschaft durch vernünftigen Entschluß der Menschen friedlich erreichen zu können, wurde von einem "wissenschaftlichen und revolutionären" Sozialismus abgelöst, dessen Realisierung bisher solche Ziele nicht erreichen konnte, auch wenn Manifeste und Zukunftsverheißungen es versprechen.

3.4 Die idealtypische Struktur erziehungsstaatlicher Kon- zeptionen - Zusammenschau der analysierten Entwürfe

Für die vorausgehend dargestellten Entwürfe wurde als gemeinsame Kategorie ihre 'erziehungsstaatliche Konzeption' arbeits-hypothetisch angenommen. Ein Vergleich ihrer Denkstrukturen und ihres inhaltlichen Befundes scheint diese Ausgangshypothese zu bestätigen. Er läßt aus ihrer Gleichartigkeit eine idealtypische Gestalt solchen Denkens abheben und hinsichtlich ihrer ideologischen und utopischen Ausrichtung analysieren.

3.41 Grundlagen, Ansatzpunkte und Ziele der Veränderung der Gesellschaft in erziehungsstaatlichen Konzeptionen

Grundlegende utopische Intention dieser Entwürfe ist die Suche nach einer besseren Wirklichkeit. Die Kritik der sozialen Ungleichheit und der ungerechten Herrschaft führt zu gnostischen Konstruktionen der natürlichen und vernunftgemäßen Ordnung einer vollkommenen Gesellschaft. Sie verbürgt soziale Harmonie und sozialen Wohlstand, ohne allerdings den Anspruch der Autonomie des Menschen glaubhaft einlösen zu können: Der harmonische Ausgleich der Einzelinteressen entpuppt sich in den Entwürfen als Selbstaufgabe des Individuums und Hingabe an das Wohl des Ganzen. Soziale Gleichheit und Gerechtigkeit wird durch eine 'harmonische' Gleichschaltung erreicht unter Aufgabe jeder individuellen Freiheit. Die Befreiung von Herrschaft und Unterdrückung durch privilegierte Gruppen führt zu einer totalen Beherrschung unter dem Anspruch der Vernünftigkeit, Gerechtigkeit und Humanität. Die utopische Intention der Entwürfe auf Errichtung einer Gesellschaft der 'Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit' pervertiert sich in der fiktiven Ausgestaltung der neuen Ordnung selbst in ihr Gegenteil: Die harmonische Gesellschaft ist in vielen Bereichen eine Gesellschaft der Unterdrückung, Gleichschaltung und Zwangskollektivierung.⁵⁹⁾

3.42 Die Funktion der Erziehung bei der Realisierung und Reproduktion der harmonischen Gesellschaft

Die veränderte, auf ihre politische, soziale und ökonomische Aufgabe ausgerichtete Erziehung soll den neuen Menschen schaffen, der Träger der neuen Gesellschaftsordnung sein kann, die sich selbst damit realisiert und reproduziert. Deshalb werden ihr vornehmlich **zwei politische Funktionen** zugewiesen:

- (1) Sie hat die nachwachsende Generation in die vollkommene Gesellschaft harmonisch zu **integrieren**. Diese Aufgabe leistet sie durch **Propaganda** (Belehrung, Appelle, Feiern, Prämien) und totale **Reglementierung** in einem allgemeinen und gleichen Erziehungswesen.
- (2) Sie hat die nachwachsende Generation für die gesellschaftlich notwendige Arbeit zu **qualifizieren**. Diese Aufgabe leistet sie durch einen allseitigen, **'polytechnischen Unterricht'**.

Damit wird Erziehung zur wichtigsten politischen Aufgabe, eigentlich zur politischen Aufgabe schlechthin. Diese **"Pädagogisierung des politischen Raumes"** bestimmt letztlich die ausschließliche Funktion des Staates als **Erziehungsstaat**. Zugrunde liegt eine **instrumental-funktionale** Sicht politischer Erziehung, die die nachwachsende Generation als neue Teile eines übergeordneten 'Mechanismus' der Vollkommenheit und der Harmonie 'reibungslos' zu integrieren und 'einwandfrei' zu qualifizieren hat. Ihr politischer Auftrag, 'Gleichheit' und 'Einheit' aller Menschen herzustellen, erweist sich als inhumane Kollektivierung, durch affirmative, rationale Selbstbestimmung verhindernde Identifikation und durch funktionale, individuelle Selbständigkeit **ausschließende** Qualifikation.

3.43 Die politische Institutionalisierung und Organisation der Erziehung

Der Raum der Erziehung ist demgemäß allein politische Institution. Die 'Politisierung der Erziehung' bestimmt nicht nur ihre Institutionalisierung innerhalb des neuen gesellschaftlichen Systems als öffentliches, allgemeines und koedukatives Erziehungswesen, sondern prägt auch den erzieherischen Vollzug selbst. Motive und Ziele, Aufgaben und Organisationsformen der neuen Ordnung verwirklichen sich institutionell im Bereich der Erziehung. In der fiktiven Darstellung der neuen Gesellschaft ist der Raum der Erziehung zugleich Lehrmodell, integrierter Bestandteil und Vollzug der neuen Ordnung.

3.44 Möglichkeiten und Grenzen der Realisierung von erziehungsstaatlichen Konzeptionen

Im Realisierungsversuch wird die Erziehungsinstitution erster politischer Raum der neuen Ordnung, der als Lehrmodell einen antizipatorischen, vorbildhaft wirkenden Vorvollzug in einer abgeschlossenen Eigenwelt ermöglichen soll. Der darin manifestierte Glaube an die unbegrenzten Möglichkeiten einer politischen Erziehung erweist sich als falsch. Zwar gehen von diesen Versuchen entscheidende Impulse für Reformen des bestehenden allgemeinen Erziehungswesens aus, ein Einfluß auf Veränderung des politischen Systems ist jedoch nicht unmittelbar zu erkennen. Die Frage der Veränderbarkeit der Gesellschaft und ihre Ordnung durch Erziehung ist damit allerdings nicht beantwortet. Scheinbar durchbrochen ist der - 'circulus vitiosus' - eine neue Erziehung könnte die Gesellschaft verändern, wenn es nicht so wäre, daß es keine veränderte Erziehung gibt, solange sich die Gesellschaft nicht erneuert - nur in den Entwürfen selbst: In der utopischen bzw. gnostischen Setzung hat sich die Gesellschaft verändert, folg-

lich hat sie eine veränderte Erziehung, die die Gesellschaft nur noch ständig zu reproduzieren aber nicht mehr zu verändern hat. Die gesellschaftliche Rezeption der Entwürfe zeigt jedoch zwei Möglichkeiten der Realisierung:

- (1) Die Konzeptionen werden übernommen bei der 'erziehungsstaatlichen' Stabilisierung ideologisch-totalitärer Systeme in der totalen Reglementierung des Erziehungswesens zur "Führung und Verführung" der nachwachsenden Generation.
- (2) Die Konzeptionen finden sich wieder in der pädagogischen Provinz ihrer 'utopischen' Realisierung: wenn nämlich ein 'pädagogischer' Rückzug aus der politischen Wirklichkeit in einen Elfenbeinturm stattfindet, in die idealisierte pädagogische Eigenwelt des Politischen, in seine harmonische und vollkommene Ausführung.

3.45 Folgerungen für die weiteren Analysen

Der ideologische und utopische Befund der analysierten erziehungsstaatlichen Konzeptionen erweist generell die Probleme einer politischen Pädagogik: Erziehung als politische Funktion und als politische Institution wird verstanden als Prozeß und Ort der Integration des Individuums in die bestehende oder zu schaffende Gesellschaft und ihre Ordnung und der Qualifikation für ihre Aufgaben und Ziele. Sie versteht sich zugleich als Vorgang und Raum der Qualifizierung des Individuums für zukunftsgerichtete Reform, Innovation oder Revolution des politisch-gesellschaftlichen Systems und der Identifizierung mit diesen utopischen bzw. ideologischen Intentionen. Diese Beschreibung der Aufgaben einer politischen Erziehung beinhaltet eine 'Erziehung zu systembejahender Anpassung' ebenso wie eine 'Erziehung zur Systemkritik und -überwindung' und birgt damit in sich die Gefährdung einer instrumentalen und institutionellen Fehlinterpretation von Erziehung über-

haupt, wie sie sich tendenziell in den analysierten Entwürfen zeigte. Erziehung erweist sich dabei als beliebig handhabbares Instrument der politisch-ideologischen Manipulation (Umformung), der Funktionalisierung (Kollektivierung) und Eingliederung des Individuums. Die Erziehungsinstitutionen verstehen sich als Schulungsstätten ('Dressur- und Zuchtungsanstalten') für den funktionstüchtigen, angepaßten, "neuen" Menschen.

Für eine i d e o l o g i e k r i t i s c h e Kontrolle von erziehungsstaatlichen Konzeptionen, als Entwürfe für eine Reproduktion, Stabilisierung, Reform oder Revolution der Gesellschaft durch oder mit Hilfe der Erziehung und ihrer Institutionen stehen deshalb folgende Probleme im Vordergrund:

- (1) Die propagierte Rationalität und Humanität im System der Erhaltungs- bzw. Veränderungskonzeption -
harmonischer Ausgleich aller Bedürfnisse,
Interessen und Konflikte und damit soziale
Gleichheit in natürlicher Integration
durch
rationale und humane Begründung von Herrschaft
oder ihres gänzlichen Abbaus -
bedürfen einer kritischen Kontrolle hinsichtlich ihrer im-
manent mitgegebenen, also 'rational' begründeten Inhumanität
für den Menschen als Person, mit Recht auf individuelle
Selbständigkeit und freie Selbstbestimmung.
- (2) Die aus den politischen Zielen abgeleitete allgemeine und
sozial edukative, allseitige und polytechnische Ausrichtung
der Erziehung -
mit der Aufgabe, die 'natürliche' Integration
der nachwachsenden Generation in die Gesell-
schaft zu vollziehen und ihre Qualifizierung
als nützliche Mitglieder zu gewährleisten -
bedarf einer kritischen Kontrolle hinsichtlich ihrer damit
gegebenen ideologisch-funktionalen Interpretation als hand-
habbares Instrument von Politik (Gesellschaft, Wirtschaft).

- (3) Die politische Institutionalisierung der Erziehung als Ort der Stabilisierung bzw. Veränderung der Gesellschaft - also die Organisation der Erziehung als Lehrmodell und Abbild, Übungsstätte und Vollzug der konzipierten politischen, sozialen und ökonomischen Ordnung - bedarf einer kritischen Kontrolle hinsichtlich ihrer ideologisch-manipulierten Verbindung von Lernen und politischer (sozialer, ökonomischer) Aktion und - als andere Möglichkeit - ihrer 'pädagogischen' Ideologisierung als Eigenwelt, Provinz bzw. Schonraum politischer Realität.

4. ASPEKTE DER ANALYSE GEGENWÄR-
TIGER POLITISCHER PÄDAGOGIK -
DEMOKRATISIERUNG DURCH ERZIE-
HUNG ALS ERZIEHUNGSSTAATLICHE
KONZEPTION

"Becker: Können wir damit einverstanden sein,
daß wir den Menschen zu seiner Indi-
vidualität und zugleich zu seiner
Funktion in der Gesellschaft bilden?

Adorno: Formal ist das natürlich sehr ein-
leuchtend. Ich glaube nur, daß in
der Welt, in der wir leben, die bei-
den Ziele nicht miteinander zu ver-
einen sind. Die Idee einer Art Harmo-
nie, wie sie noch Humboldt vorge-
schwebt hat, zwischen dem gesellschaft-
lich funktionierenden und dem in sich
ausgebildeten Menschen ist nicht mehr
zu erreichen.

Becker: Nein, es geht darum, daß man diese
Spannungen aushalten muß, Spannungen,
die unauflösbar sind wie das Verhält-
nis von Theorie und Praxis, das im
Mittelpunkt unserer modernen Erziehung
steht.

Adorno: Aber dann muß die Erziehung auch auf
diesen Bruch hinarbeiten und diesen
Bruch selber bewußt machen, anstatt
ihn zuzuschmieren und irgendwelche
Ganzheitsideale oder ähnlichen
Zinnober zu vertreten."

(Th. W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit)

"... die Gesellschaft insgesamt muß dem Einzel-
nen zur Hilfe kommen, indem sie seine Unersetz-
barkeit erweist und ihn unter seine Mitmenschen
in einer Weise eingliedert, die seine Individua-
lität nicht zerstört und nicht behindert."

(Rockefeller Report on Education)

Gegenwärtige politische Pädagogik versteht sich unter dem Anspruch einer 'Erziehung zur Demokratie': Formal gemeinsam für alle 'demokratischen' Erziehungstheorien ist daher die Forderung nach einer 'demokratischen' Erziehung, die in 'demokratischen' Erziehungsinstitutionen geschehen soll, um die nachwachsenden Generationen auf das politische Leben in einer 'demokratischen' Gesellschaft vorzubereiten. Formal gemeinsam ist auch die gleichzeitige Verwendung der Vokabel 'Demokratisierung' (der Gesellschaft, der Erziehung, der Institutionen), die darauf hinweisen soll, daß die damit intendierten Ziele gegenwärtig noch nicht oder nur ungenügend verwirklicht sind.

Die Feststellung dieser "Einmütigkeit"⁽¹⁾ scheint zunächst nur ein allgemeines 'Spiel' mit den Worthülsen 'Demokratie' und 'Demokratisierung' aufzudecken und nachzuvollziehen. Die Verwendung der Vokabeln in allen Publikationen zur politischen Bildung und Erziehung läßt Zitate aus verschiedensten theoretischen Ansätzen 'beliebig' aneinanderreihen und zusammenstellen:

- "Demokratie verwirklicht sich erst in einer Gesellschaft mündiger Menschen!" (J. Habermas 1969, 16)
- "Ihr Kern liegt daher in der grundsätzlichen Entscheidung, daß durch rationales erzieherisches Bemühen langsam eine Bewußtseinsänderung im Sinne von mehr Demokratie herbeigeführt werden kann. Nicht Demokratie an sich, sondern Demokratisierung, d. h. mehr Freiheit zu gewinnen, ist das eigentliche Ziel politischer Bildung." (N. Schausberger, 1970, 23)
- "Wir fordern: Eine demokratische Schule in einer demokratischen Gesellschaft." (AUSS - Gründungsauftrag 1967; zit. n. Th. Wilhelm, Hg., 1970, 37)

Will man daher eine kritische Unterscheidung der formal gleichen Ansätze ermöglichen, so müssen Aspekte und Kriterien der Analyse gefunden werden, die die Kontroversen gegenwärtiger Pädagogik erfassen und kritisch beurteilen lassen:

- (1) Die historisch-kritischen Studien dieser Untersuchung ließen erkennen, daß politische Erziehungskonzeptionen aus ihren 'sozialwissenschaftlichen' (sozialphilosophischen, ökonomischen und politischen) Theorieansätzen und entspre-

chenden Zielsetzungen zu analysieren sind. Mit ihrer Bezeichnung als erziehungsstaatliche Konzeptionen wurde darauf verwiesen, daß sie Motive, Aufgaben und Ziele der Erziehung und entsprechende äußere und innere Organisationsformen der Erziehungsinstitutionen aus ihren politischen (ökonomischen und sozialen) Vorstellungen der Fundierung, Erhaltung bzw. Veränderung der Gesellschaft und ihrer Ordnung ableiten. 'Demokratische Erziehungstheorien' besitzen in ihrem Anspruch 'Demokratisierung durch Erziehung' eine entsprechende erziehungsstaatliche Konzeption. In der nachwachsenden Generation soll eine demokratische Gesellschaft und ihre Ordnung durch Erziehung - zumindest durch Unterstützung der Erziehung - fundiert, stabilisiert bzw. realisiert werden. Daher sind die Kontroversen gegenwärtiger politischer Pädagogik **m a t e r i a l** unter dem **A s p e k t** der zugrundeliegenden kontroversen **s o z i a l w i s s e n s c h a f t l i c h e n** Demokratie- und **D e m o k r a t i s i e r u n g s t h e o r i e n** analytisch zu erfassen. Letztere bestimmen nämlich entsprechend material die verschiedenen Auffassungen über politische Funktion, Institution und Organisation der Erziehung.

- (2) Als gemeinsames Ziel der historischen Konzeptionen wurde die utopische Intention auf Veränderung der Gesellschaft und ihrer Ordnung zum Besseren erkannt. Dieser utopischen Intention sollte vor allem die Erziehung, ihre neuen Aufgaben, Ziele und Organisationsformen, zur Verwirklichung verhelfen. Ideologiekritisch stellte sich gleichzeitig die Frage nach Tendenzen der gnostischen Neuschaffung bzw. totalitären Konservierung der Gesellschaft und ihrer Mitglieder im 'harmonisierten Kollektiv' und einer entsprechenden Ausrichtung der Erziehung. Gegenwärtige demokratische Erziehungstheorien sind in der Interdependenz von Politik und Erziehung und der sich daraus ergebenden kontroversen Problematik der pädagogischen Selbständigkeit, politischer Funktionszuweisung und politischer Institutionalisierung²⁾ in denselben Fragestellungen kritisch zu erfassen, zu analysieren und zu unterscheiden. Die konkurrierenden Theorien gegenwärtiger

politischer Pädagogik sind daher mit i d e o l o g i e -
k r i t i s c h e n u n d u t o p i s c h - i n t e n -
t i o n a l e n K r i t e r i e n zu prüfen. Innerhalb der
erziehungsstaatlichen Grundkonzeption lassen sich solche Kri-
terien als ein Instrumentarium zusammenfassen, das ermöglicht,
auch Theorien in Teilbereichen (z. B. Schultheorie, Didaktik
des politischen Unterrichts, Lehrerrolle, Schülervertretung
u. ä.) kritisch zu analysieren und einzuordnen.

4.1 Sozialwissenschaftliche Demokratisierungsmodelle als Aspekte der Analyse und Zuordnung demokratischer Erziehungstheorien

Die oben festgestellte Einmütigkeit politischer Erziehungstheorien der Gegenwart unter dem formal-gemeinsamen Deckmantel 'Erziehung zur Demokratie' oder 'Demokratisierung der Erziehung' erweist sich natürlich schon als vordergründig, wenn man die geschichtliche Entwicklung und die kontroversen Ansätze politischer Bildung und Erziehung seit 1945 in der Bundesrepublik überblickt.³⁾ Eine klare Unterscheidung der Autoren und Theoriegruppen durch jeweils eindeutige Zuordnung sowohl der politischen als auch der pädagogischen und didaktisch-methodischen Intentionen scheint problematisch, weil sich die einzelnen konkreten Ansätze darin immer überschneiden. Deshalb wird hier ein Verfahren versucht, das ihre Einteilung und Analyse mit Hilfe von zugrundeliegenden sozialwissenschaftlichen Theorien der Demokratisierung ermöglichen soll. Diese Theorieansätze der politischen Zielkonzeption werden in einer modelltypologischen Darstellung ihrer grundlegenden Annahmen und Zielvorstellungen zu erfassen gesucht. Die Interdependenz von politischen und pädagogischen Motiven ermöglicht die Ableitung und Bestimmung von Theoriegruppen demokratischer Erziehungskonzeptionen aus diesen sozialwissenschaftlichen Demokratisierungsmodellen.

4.11 Problematik vorhandener Ordnungsversuche und analytischer Ansätze

Die Einteilung von Konzeptionen politischer Erziehung wird nach konkurrierenden Denkmodellen, nach politischen bzw. pädagogischen Intentionen oder Schlüsselbegriffen, nach ihrem Stand zwischen ideologischen Extrempositionen oder nach zeitlichen Phasen versucht:

(a) Nach konkurrierenden "Denkmodellen" unterscheidet ein Gruppierungsversuch der 'Landesgruppe Hessen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung':

- "1. Übung sozialen Handelns mit dem Ziel, mitbürgerliche Tugenden in dem Zögling zu wecken. Beispiel: die Partnerschaftslehre Theodor Wilhelms;
2. Urteilsbildung des jungen Menschen über gesellschaftliche und politische Zusammenhänge (vgl. Wolfgang Hilligen, Felix Messerschmid, Otto Monsheimer, Thomas Ellwein, Karl-Friedrich Kindler, Otto Woodtli u. a.);
3. politische Gewissensbildung, gesehen als ein besonderes Problem der sittlichen Erziehung. Zur politischen Verantwortungsethik als Zentralproblem der politischen Bildung haben sich Paul Röhrig, Heinrich Schneider und Konrad Schön geäußert;
4. Vermittlung von fundamentalen Einsichten, die in allen politischen Zusammenhängen erhalten sind. Repräsentativ für diese Richtung sind die Arbeiten von Fischer/Herrmann/Mahrenholz und Rudolf Engelhardt;
5. Analyse des aktuellen politischen Konflikts mit dem Ziel, politische Beteiligung zu erzeugen. Der Konflikt als didaktischer Grundbegriff steht im Zentrum der Theorie Hermann Gieseckes." (zit. n. K. G. Fischer 1970, 70)⁴⁾

Diese zunächst eindeutig scheinende Gliederung nach jeweilig dominanten didaktischen Kategorien unterzieht K. G. Fischer einer berechtigten Kritik, die besonders die Verbindung der theoretisch geschiedenen Denkmodelle in konkreten Entwürfen betont: "Man muß nicht Kenner der Diskussionslage in der Bundesrepublik sein, um gegen diese Gliederung erhebliche Bedenken anzumelden; drei Stichworte für die kritische Auseinandersetzung müssen genannt werden: die Aufzählung formalisiert die konkurrierenden Konzeptionen, so daß gerade ihr jeweils Entscheidendes nicht zur Sprache kommt; die Aufzählung katalogisiert unangemessen, indem sie nicht aufrechterhaltbare 'Unterschiede' konstruiert (Denkmodell 2 und 5 schließen beispielsweise einander nicht aus, sie unterscheiden sich bestenfalls je nach der Begriffsbestimmung von 'Konflikt' - Denkmodell 4 ist regelmäßig mit dem spezifisch Inhaltlichen von 2

resp. 5 verknüpft; usw.); die Aufzählung ist wesentlich unvollständig, indem sie andere konkurrierende Modelle unberücksichtigt läßt ..." (1970, 70 f)

- (b) K. G. Fischer schlägt daher selbst vor, "nach Intentionen zu gruppieren" (a. a. O., 71), die er in politisch-pädagogischen Zwecken und Zielen findet:

"Verfolgt eine Konzeption vorwiegend oder ausschließlich affirmative Zwecke und Ziele? Also: zielt Politische Bildung ab auf Bejahung des Bestehenden, auf Anpassung des Individuums, auf Befähigung zur angemessenen Reaktion? Oder: bezweckt eine Konzeption wesentlich Reflexion und Kritik um der Herbeiführung rationaler Handlungsdispositionen willen!" (a. a. O., 71 f)

Ein Zuordnungsversuch von theoretischen Konzepten nach diesen Intentionen scheitert wohl oft auch an einer Verflechtung beider Zwecke und Ziele, die eine vorwiegende, ausschließliche oder wesentliche Trennung nicht ermöglicht. Das gilt gerade für H. Gieseckes 'Didaktik der politischen Bildung' (1970), die K. G. Fischer einseitig der Affirmationstheorie zuordnen will.

- (c) Eine Verbindung von Zuordnung nach Schlüsselbegriffen und Einteilung in zeitliche Phasen versuchen K. Wallraven und E. Dietrich mit ideologiekritischem Anspruch. Aus dem "Vokabular der Anpassung" (1971, Titel), d. i. Aktivität, Demokratie, Einsichten, Urteilskraft, Gemeinschaft, Ideologie, Konflikt und Kompromiß, Kritik, Marktwirtschaft, Parlamentarismus, Pluralismus, Politik, Verantwortung, folgern sie "fünf phasenbildende Zielkonzeptionen" politischer Erziehung:

- "1. zur Gemeinschaft und Partnerschaft (seit 1945/49);
 2. zu fundamentalen Erkenntnissen und Einsichten (ab 1953);
 3. zur politischen Aktivität und Beteiligung (ab 1956);
 4. zu kritischem Denken, zur Kritikfähigkeit (ab 1962);
 5. zu Konfliktbewußtsein und Konfliktverhalten (ab 1965)"
- (a. a. O., 105)

K. Wallraven und E. Dietrich verstehen diese Einteilung als Ergebnis einer - vorerst noch unzureichend durchgeführten - quantitativen Analyse von Trenddominanz der Verwendung und inhaltlichen Vertiefung dieses Vokabulars im jeweiligen Zeitabschnitt. Gleichzeitig behaupten sie für die jeweilige politische Situation in der Bundesrepublik eine "direkte Korrelation von politischer Bildung und politischen Verhältnissen" (a. a. O., 106). Würde die Korrelation auch heute (etwa ab 1969) zutreffen, so müßte die Analyse des gegenwärtig augenfälligen Vokabulars (Emanzipation, Fundamentaldemokratisierung, Klassenbewußtsein, Interesse, solidarische Aktion, Widerstand, Antagonismus, Systemstabilisierung, Transformation der Demokratie, Herrschaftsabbau, Systemüberwindung), das sich zum großen Teil bei K. Wallraven und E. Dietrich selbst als 'kritisches Vokabular' findet, als neues 'Vokabular der Anpassung' an die gegenwärtige Situation entlarvt werden.

- (d) R. Schmiederers Analyse "Zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik" zwischen den Extrempositionen "Gemeinschaftsideologie und Nationalismus" (1969, Titel) bedarf einer Ergänzung durch die ideologischen Positionen am anderen Flügel: Die Analyse von E. Jouhy (1972, 145 ff) würde ihre Kennzeichnung als 'revolutionäre oder anarchistische Emanzipation' nahelegen. Gemeint sind damit Konzeptionen, mit denen eben doch "dem Schüler irgendwelche revolutionäre Vorstellungen injiziert werden sollen" (R. Schmiederer 1969, 452), auch wenn R. Schmiederer das nicht anstrebt. Sie bedürfen daher genau derselben kritischen Abweisung wie die reaktionären Konzeptionen. Die kritische Analyse müßte daher den Stand gegenwärtiger Theorien politischer Pädagogik (politischer Bildung und Erziehung) zutreffender zwischen den Extrempositionen 'nationalistische Gemeinschaftsideologie' und 'sozialistische Revolutionsideologie' bestimmen.

- (e) Als problematisch anzusehen ist besonders eine häufig praktizierte Schwarz-Weiß-Malerei in Einteilungsversuchen, welche meinen, bestehende Kontroversen in zwei diametral gegenüberstehenden Positionen charakterisieren zu können:

"Auf der einen Seite ist bestimmend die Ansicht, vor allem käme es an auf Erziehung zu freiwilliger Integration in das als Gemeinschaft verstandene gesellschaftliche Ganze und auf Opferbereitschaft und Hingabe, im kleinen wie im großen. Auf der anderen Seite die Auffassung, bloße Sozialerziehung zu friedlichem Miteinander und Füreinander bereite die Heranwachsenden auf die politische und gesellschaftliche Realität nicht angemessen vor, verhindere Einsicht in das von Konflikten und Interessengegensätzen beherrschte Getriebe. Stellt sich die eine Richtung politischer Pädagogik in den Dienst einer Erziehung zu blinder Anpassung an den status quo und zu weitgehend emotionaler Identifikation mit einem abstrakten 'Ganzen', Staat, Volk oder Nation, so geht es der anderen wesentlich um politische Aufklärung über die realen Machtverhältnisse, um ein kritisches Verhältnis zur Verfassungswirklichkeit in unserer Demokratie."
(E. Becker u. a. 1970, 11)

Eine so eindeutige Zuordnung der einzelnen Konzeptionen scheint kaum durchführbar. Das gilt nicht nur wegen einer opportunistischen, synkretischen Berücksichtigung aller möglichen Intentionen in vielen Konzepten, wie sie E. Becker u. a. gleichzeitig feststellen:

"Eine Tendenz, alle bisher in der Debatte um Erziehungsziele vorkommenden Argumente synkretisch zu berücksichtigen, zeigt sich auch in neueren pädagogischen Schriften. Unter den meisten Theoretikern scheint eine gewisse Übereinstimmung dadurch zustande gekommen zu sein, daß ein jeder des anderen Argument und Prinzip als auch wichtig mit aufgenommen hat." (1970, 10)

Damit erhalten zwar einzelne Konzeptionen "eine analytisch schwer faßbare Konturlosigkeit" (K. Wallraven u. E. Dietrich 1971, 106), doch können Analysen dann auch nicht einzelnen Entwürfen etwa die Erziehungsabsichten: 'Affirmation', 'Indoktrination', 'manipulierende Gesinnungsbildung' als eindeutig untergeschrieben.

Zusammenfassend läßt sich zu diesen hier kurz skizzierten Einteilungsversuchen kritisch und polemisch folgende Feststellung treffen: Analysen der Geschichte politischer Pädagogik nach

1945 tendieren zu idealtypischen Konstruktionen, in die, einmal gefunden, die einzelnen Theoretiker eingeordnet werden müssen. Diese Konstruktionen meinen aus dem "Stellenwert der einzelnen Elemente" (E. Becker u. a. 1970, 10), durch "quantitative Inhaltsanalyse" (K. Wallraven u. E. Dietrich 1971, 105) oder durch "vorwiegende", "ausschließliche", und "wesentliche" Zuordnung von "Zwecken und Zielen" (K. G. Fischer 1970, 71 f) Positionen, Gruppierungen und Einzelentwürfen eindeutig festlegen zu können. Selten aber ist die Zuordnung so stimmig, wie die Analysen vorgeben.

4.12 Sozialwissenschaftliche Demokratisierungsmodelle zur Differenzierung nach politischen Zielkonzeptionen

Der Begriff 'Demokratisierung' impliziert ein Verständnis von Demokratie als 'Prozeß'⁵⁾, d. h. Demokratisierung ist immanenter Vorgang von Demokratie und ständige Aufgabe überall dort, wo sie als nicht realisiert, als zu konserviert oder als innovationsbedürftig diagnostiziert wird. Daher läßt sich zwar "... eine prägnantere Formel für die Gesamtheit der aktuellen Bemühungen um Veränderung ... kaum denken" (G. u. H. Wilke 1970, 36), doch scheint damit auch schon die Gemeinsamkeit der Implikationen erschöpft. Die unterschiedlichen Auffassungen werden in den jeweils geforderten Realisierungsbereichen der 'Demokratisierung' offensichtlich: "Einmal die Forderung nach einer Demokratisierung des theoretischen Modells der parlamentarischen Demokratie des GG ..., dann die Forderung einer Demokratisierung der praktizierten politischen Wirklichkeit in Richtung auf eine Verwirklichung der Normen des GG (gemäß der berühmten Dichotomie von 'Verfassung und Verfassungswirklichkeit'), und drittens - m. E. dominierend in der aktuellen Diskussion - die Forderung nach einer Demokratisierung der Gesellschaft, das heißt Übertragung demokratischer Prinzipien auf gesellschaftliche Bereiche." (ebd. 37) In diese Realisationsbereiche sind mehr oder minder immer auch die Erziehung und ihre Institutionen einzubringen.

Deutlicher unterscheiden sich jedoch Theorien demokratischer Erziehung in prozessualen Zielvorstellungen einer Demokratisierung, die im folgenden in drei Modelle dargestellt werden.⁶⁾ Sie lassen sich aus einer Verbindung politologischer und soziologischer Theorieansätze gewinnen:

- H. Kohl stellt in der gegenwärtigen Pluralismusdebatte drei Richtungen fest: Eine "Kritik von rechts" befürchtet die "Desintegration" der Gesellschaft und hält daher an einem "altliberal-etatistisch-monistischen" Demokratiekonzept fest. Dem pluralistischen Konzept selbst liegt ein "neoliberal-repräsentativ-pluralistisches" Demokratieverständnis zugrunde. Die "Kritik von links" befürchtet eine "Segmentarisierung" der Gesellschaft durch Oligarchisierung der Großgruppen und stellt daher ein "fundamental-demokratisch-plebiszitäres" Demokratiemodell auf. (Vgl. H. Kohl 1970, 3 ff)
- Eine entsprechende Dreiteilung ist auch in soziologischen Ansätzen zu finden: R. Dahrendorf stellt ausdrücklich den 'Gleichgewichtsmodellen' der strukturell-funktionalen Schule T. Parsons' sein 'Konfliktmodell' gegenüber. (Vgl. R. Dahrendorf 1961) Die 'Kritische Theorie' der Frankfurter Schule, die sich in ihren jüngeren Ansätzen gegen 'Integrations- und Konflikttheorie' wendet⁷⁾, würde folglich selbst die Grundlagen für das dritte Modell schaffen, das von dort aus als 'Antagonismusmodell' bezeichnet werden könnte.

(1) Demokratisierung als Prozeß der Integration zu einer formierten Gesellschaft

Politikwissenschaftlich ist dieses Modell im Anschluß an die "Pluralismuskritik von rechts" (H. Kohl 1970, 12 - 29) zu gewinnen. H. Kohl stellt drei Richtungen der rechten Pluralismuskritik fest:

1. in der "Legende von der Massengesellschaft" und in dazu komplementären "Elite-Theorien" (F. Tönnies, G. Briefs, H. Schelsky), 2. in den Integrationsversuchen der Sozialphilo-

sophie (H. Freyer, A. Gehlen und Schüler) und 3. in den etatistischen Alternativen von seiten des Staats- und Verfassungsrechts (Schüler C. Schmitts, W. Weber, E. Forsthoff u. a.). Das dort vorherrschende "altliberal-etatistisch-monistische" Demokratiekonzept (H. Kohl 1970, 4) beinhaltet die grundlegenden Ansätze für das hier zu entwickelnde Integrationsmodell. Sie lassen das Verhältnis von Bürger und demokratischer Staatsordnung als "Bindung" kennzeichnen; d. h. der Integrationsprozeß ist ein Prozeß der Bindung der Bürger an den schon geschaffenen demokratischen Staat.

Soziologisch ist dieses Modell im Anschluß an die "Consensus-Theorie der gesellschaftlichen Integration" (R. Dahrendorf 1961, 209 ff) zu entwickeln, welche von der funktionalen Theorie der Schule T. Parsons geprägt ist. R. Dahrendorf findet für ihre reine Form "vier Annahmen über das Wesen menschlicher Gesellschaften":

- "1. Jede Gesellschaft ist ein ('relativ') beharrendes, stabiles Gefüge von Elementen (Annahme der Stabilität).
2. Jede Gesellschaft ist ein gleichgewichtiges Gefüge von Elementen (Annahme des Gleichgewichts).
3. Jedes Element in einer Gesellschaft leistet einen Beitrag zu ihrem Funktionieren (Annahme der Funktionalität).
4. Jede Gesellschaft erhält sich durch einen Consensus aller ihrer Mitglieder über bestimmte gemeinsame Werte (Annahme des Consensus)." (1961, 209 f)

Das in diesen Annahmen fundierte Gesellschaftsbild ist die zweite Grundlage für das hier entwickelte Integrationsmodell. Zugrunde liegt das 'harmonisierende Gesellschaftsbild' eines stabilen Sozialsystems.

Dabei sind die Übergänge von den soziologischen Annahmen (Stabilität, Gleichgewicht, Funktionalität, Consensus) zu den politikwissenschaftlichen Annahmen (demokratisch-staatliche Einheit der Nation versus pluralistische Massendemokratie, freiheitliche Bindung an das Gemeinwohl versus

antagonistische Gruppeninteressen, kooperative Homogenität versus Desintegration durch Konflikte) im hier erstellten Modell als fließend zu betrachten.

Grundlegend ist die Annahme, daß mit Einführung einer demokratischen Staatsordnung der Prozeß der Demokratisierung staatlich-institutionell und gesellschaftlich-wirtschaftlich von selbst erfolgt.⁸⁾ Es gilt daher nur noch den Menschen, insbesondere der nachwachsenden Generation, das Selbstverständnis der Demokratie in seinen Prinzipien, Funktionen und Institutionen zu vermitteln.

(a) Etatistische Ausrichtung

Da die demokratische Staatsordnung in Deutschland nicht geschichtlich gewachsen ist, sondern von außen aufoktroyiert wurde, gilt es, die Bürger in den verfassungsmäßig und institutionell geschaffenen demokratischen Staat zu integrieren. Der Staat verkörpert nämlich in seinen Einrichtungen das demokratische System der Gesellschaft.

Die etatistische Komponente des Integrationsmodells impliziert natürlich nicht mehr einen Staatsbegriff etwa hegelianischer oder obrigkeitsstaatlicher Prägung. Dieser wird durch die Verbindung von Staat und Gesellschaft, Volk und Nation aufgehoben. Nation, Staat und Gesellschaft werden 'als Ganzes' gesehen. In der demokratischen Teilhabe der Bürger an allen Bereichen integrieren und identifizieren sie sich gegenseitig. Dieser Prozeß zur 'fornierten Gesellschaft' bzw. - synonym und gleichbedeutend - zur 'demokratisch-staatlichen Gemeinschaft' ist in der Bundesrepublik noch nicht abgeschlossen, weil die Demokratie in Deutschland nicht durch Tradition und Geisteshaltung 'organisch' gewachsen und die demokratische Staatsform noch nicht selbstverständliche Lebensform der gesamten Gesellschaft geworden ist.⁹⁾

(b) Altliberale Vorbehalte

Demokratie lebt wesentlich in einem rechten Verhältnis von Freiheit, Bindung und Verantwortung. Das Prinzip der individuellen Freiheit widerspricht aber dem Prinzip demokratischer Gleichheit. Liberalismus und Demokratismus befinden sich daher in einem latenten Spannungsverhältnis, das es auszugleichen gilt.

Die begriffliche und ideologische Verwendung von 'Demokratie' in allen gegenwärtigen Regimen läßt eine prinzipielle Verbindung von 'Demokratie' und 'Freiheit' nicht zu. Auch in liberalen Demokratien ist ein Spannungsverhältnis von Liberalismus und Demokratismus, d. i. zwischen Freiheit und Gleichheit zu konstatieren. Diese orientieren sich nämlich an verschiedenen politischen Grundwerten: die Freiheit an der individuellen Existenz der Menschen, die Gleichheit dagegen an ihrer gemeinschaftlichen Existenz.¹⁰⁾ Da individuelle Freiheit als Willkür zu Anarchie und Desintegration und demokratische Gleichheit zu Gleichmacherei und Unfreiheit führen können, müssen sie an Rechte und Pflichten gebunden werden. Dem Recht der Gleichheit - als Chancengleichheit gefaßt - korrespondiert die Pflicht zu Arbeit und Leistungswillen. Dem Recht der Freiheit korrespondiert die verpflichtende Bindung an Wahrheit, Gewissen, Gesetz und demokratische Grundordnung. Beide sind durch die Verantwortung für das Gemeinwohl begrenzt.

(c) Monistische Vereinheitlichung

Der demokratische Staat existiert wesentlich in seinen von der Verfassung geschaffenen Institutionen. Sie ermöglichen die Integration der Nation, die reale Einheit von Gesellschaft und Staat als homogenes Ganzes. Sie gewährleisten den Ausgleich pluralistischer Konflikte und Interessengegensätze als neutrale Schiedsinstanzen.

Verwirklichung von Demokratie bedeutet in einem monistischen Verständnis die Integrierung partikularer Interessen in einen Staat (die Gesellschaft, die Nation) 'als Ganzes' berück-

sichtigendes 'Gemeinwohl'. Das ' Ganze' und das daraus resultierende 'Gemeinwohl' sind als solche nicht erklärbar. Zu erklären sind nur ihre demokratischen Prinzipien und Erscheinungsweisen: Das allgemeine Wahlrecht und die Parteien z. B. geben dem Volk als Ganzes die Chance politisch mitzuwirken.¹¹⁾ Das Mehrheitsprinzip bei demokratischen Entscheidungen überführt die größtmögliche Zahl der Einzelwillen zur Übereinstimmung über das Gemeinwohl. Insofern erhalten die staatlichen Institutionen vom Parlament über die Verwaltung bis zu den Parteien eine neutrale Schiedsrichterfunktion, da sie alle Interessen, unabhängig von faktischen Unterschieden gleich bewerten. Problem ist deshalb nicht, wie Einzelne oder Gruppen ihre Interessen politisch vertreten können, obwohl faktisch bestehende Unterschiede (z. B. 'Bildung') das behindern oder fördern könnte, Problem ist vielmehr die Verwirklichung des demokratischen 'Prinzips', daß das Volk als Ganzes politisch agieren und reagieren können soll (durch Wahlen, Parteieintritt ...).

(d) Sicherung eines stabilen Gleichgewichts

Ein demokratisches System bleibt stabil und sichert seinen Bestand, wenn es ihm gelingt, Bedürfnisse, Interessen und Motive der Einzelnen so zu integrieren, daß ein stabiles Gleichgewicht entsteht. Diesem Ziel dienen die systemstabilisierenden Leistungen des Staates, der nivellierende Ausgleich sozialer Unterschiede, die Proklamierung vorrangiger Werte und die verantwortliche Verpflichtung der Einzelnen und der Gruppen auf das übergeordnete Ganze.

Wesentlich bleibt auch hier die 'monistische' Annahme eines Staates, der die Interessen und Konflikte ausgleichen oder über ihre Vorrangigkeit objektiv-neutral entscheiden kann. Der Staat und seine Institutionen suchen den 'normalen Zustand' des konfliktfreien Gleichgewichts herzustellen und zu bewahren. Garantie dafür, daß diese staatliche Macht nicht einseitig mißbraucht wird, bietet das demokratische System selbst, z. B. im Prinzip der Gewaltenteilung.¹²⁾ Grundsätzlich ist das System des stabilen Gleichgewichtes schon geschaffen, faktische Ungleichheit und daraus resultierende Konflikte sind Störungen, die es zu beseitigen gilt.¹³⁾ Dafür sorgt zunächst der Staat selbst als

sozialer Leistungsstaat. Dafür sorgt die moderne Industriegesellschaft mit ihrer Tendenz zur Nivellierung der Unterschiede und zu sozialer Homogenität. Dafür hat jeder Einzelne zu sorgen, indem er egoistische Interessen hintanstellt zu Gunsten des 'Wohls' des übergeordneten Ganzen.

(e) Gewährleistung der Funktionalität

Jede Demokratie lebt von der 'aktiven Teilhabe' ihrer Bürger, die zu ihrem 'Funktionieren' beitragen müssen. Die Teilnahme an der staatlichen Verantwortung fordert notwendig Pflichten, Leistungen und Opfer. Sie muß getragen sein vom Geist der Kooperation und Partnerschaft, um die Benachteiligung von Einzelnen auszuschalten. Funktionalität ist Voraussetzung der Integration im 'Leistungsstaat' und als 'Leistungsgesellschaft'.

Integration fordert die Ordnung der Funktionen von Einzelnen, Gruppen und Institutionen im System des Ganzen. Da die Funktionszuweisung in einem demokratisch-freiheitlichen System nicht durch Zwang erfolgen kann und Einzelne wie Gruppen immer auch zu Egoismus und Eigennutz neigen, bedarf Demokratie einer geistigen Verpflichtung der Einzelnen auf das übergeordnete Ganze.¹⁴⁾ Das Recht der aktiven Teilhabe wird ergänzt durch die moralische Pflicht zur Mitarbeit, Leistung, Opfer und Hingabe. Demokratisierung in diesem Sinne beinhaltet die Vermittlung eines sozialen Verhaltens und eines sozialen Aufgabenbewußtseins auf der Basis der freiwilligen Kooperation und Partnerschaft. Als pragmatischere Motivation wird gleichzeitig die 'Chance der Leistung' im demokratischen Staat proklamiert: Jeder hat die gleichen Chancen wie der andere, denn Leistung bestimmt allein den sozialen Status. Insofern ist die demokratische Gesellschaft eine sozialgerechte Leistungsgesellschaft, denn Leistung ist das Prinzip ihrer Funktionalität und Gerechtigkeit.¹⁵⁾

(f) Herstellung eines allgemeinen Consensus

Die demokratische Staats- und Lebensordnung beruht auf einem Consensus aller Bürger über die fundamentalen demokratischen Prinzipien und Werte. Die Übereinstimmung und Verständigung darüber bewirkt die Abgrenzung nach außen und fördert die Integration im Innern. Der allgemeine Consensus formiert die Gesellschaft in Staat und Nation und gibt ihr das Bewußtsein ihrer selbst.

Dieser Consensus findet sich in demokratischen 'Leitbildern' formuliert.¹⁶⁾ Sie beinhalten den Kanon der gemeinsamen Werte und Normen. Ihre rationale oder emotionale Übernahme macht es möglich, Konflikte durch Verständigung aufzulösen, der Desintegration der Gesellschaft durch das Gefühl gemeinsamer Verantwortung entgegenzuwirken und die Einheit einer Gesellschaft zu festigen. Dazu gehört notwendig die Abgrenzung gegen Feinde im Innen- und Außenraum. Die gemeinsamen Grundwerte (die 'Ideologie') gewährleisten die Identifikation des Einzelnen mit dem staatlich-nationalen Ganzen, d. h. seine Funktionstüchtigkeit, Begeisterung und Hingabe.¹⁷⁾

(2) Demokratisierung als Prozeß des Austrags und der Regelung von Konflikten in einer pluralistisch-demokratischen Gesellschaft

R. Dahrendorfs 'Theorie der sozialen Konflikte'¹⁸⁾ ist theoretischer Ansatzpunkt aller unter dieses Modell einer Demokratisierung subsumierbaren Einzelkonzeptionen. Ausgang und zentrale These zugleich ist eine Gegenposition zu integrationstheoretischen Annahmen:

"Man darf es wohl als empirisch eindeutig bezeichnen, daß Gesellschaften nicht durchweg harmonische und gleichberechtigte Gefüge sind, sondern stets auch Auseinandersetzungen zwischen Gruppen, unvereinbarer Werte und Erwartungen aufweisen. Konflikt scheint eine universelle soziale Tatsache, ja, ist vielleicht sogar ein notwendiges Element allen gesellschaftlichen Lebens."
(R. Dahrendorf 1961, 114)

Die Anerkennung der "sozialen Tatsache": Konflikte ändert aber die Fragerichtung. Die zentrale Fragestellung heißt nicht mehr: Wie kann die Ursache von Konflikten, soziale Ungleichheit unter Menschen ein für allemal beseitigt und gelöst werden? Die pervertierten Folgen dieses sozial-utopischen Strebens nach "Gemeinschaftlichkeit, Einheitlichkeit, Beständigkeit", die A. Huxley in der 'Schönen neuen Welt' beschrieben hat¹⁹⁾, erkennt auch R. Dahrendorf in seiner Gegenposition zur 'funktionalen Theorie des stabilen Gleichgewichts'. Seine zentralen Fragen (sein Theoriensatz) - Was treibt Gesellschaften voran? Wie können Konflikte in ihrer schöpferischen Wirksamkeit als Faktoren sozialen Wandels genutzt werden? - sind daher explizit als "Pfade aus Utopia" gedacht.²⁰⁾

Den Hintergrund einer soziologischen Theorie des sozialen Konflikts sieht R. Dahrendorf in der "Zwangstheorie der gesellschaftlichen Integration" (a. a. O., 210), die von folgenden Annahmen ausgeht:

1. Jede Gesellschaft und jedes ihrer Elemente unterliegt zu jedem Zeitpunkt dem Wandel (Annahme der Geschichtlichkeit).
2. Jede Gesellschaft ist ein in sich widersprüchliches und explosives Gefüge von Elementen (Annahme der Explosivität).
3. Jedes Element in einer Gesellschaft leistet einen Beitrag zu ihrer Veränderung (Annahme der Dysfunktionalität oder Produktivität).
4. Jede Gesellschaft erhält sich durch den Zwang, den einige Mitglieder über andere ausüben (Annahme des Zwanges)."

(a. a. O., 210)

Politikwissenschaftlich finden sich ähnliche Ansätze in einer Theoriegruppe, der H. Kohl ein "neoliberal-repräsentativ-pluralistisches" Demokratieverständnis zuweist. (1970, 4) Zentraler Ansatz dieser Theoriegruppe ist das pluralistische Verständnis von Demokratie, Gesellschaft und Staat: Es geht aus

"... von der (empirischen) Feststellung, daß umfassende gesellschaftliche Systeme durch einen komplexen Prozeß des Miteinander- und Gegeneinanderwirkens seitens mehr oder weniger stabiler und organisierter Gruppen charakterisiert werden. Dieser Prozeß wird nun nicht nur als fundamentale Gegebenheit akzeptiert, sondern als konstituierender Bestandteil der Freiheit gegen den Anspruch verteidigt, die Einheit eines politischen Systems verlange Unterordnung aller partieller 'selbstsüchtiger' Gruppenidentifikationen unter das im Staat artikulierte 'allgemeine Interesse'." (K. L. Shell 1970, 306 f)

In diesem Verständnis von Pluralismus - einerseits empirische Feststellung der pluralistischen Struktur von Gesellschaften, andererseits normative Beanspruchung des Pluralismus für eine demokratisch-freiheitliche Gesellschaft - zeigt sich die enge Verbindung des soziologischen und politiktheoretischen Ansatzes des hier konstruierten Konfliktmodells einer Demokratisierung.²¹⁾

Grundlegend ist die Anerkennung von Konflikten als Initiatoren sozialen Wandels und ständiger Veränderung zu einer demokratischen Gesellschaft, die "gleiche Freiheit" (E. Heilmann)²²⁾ aller Mitglieder anstrebt.

(a) Anerkennung der pluralistischen Gesellschaftsstruktur

Eine Veränderung der Gesellschaft und ihrer Ordnung kann nicht die Lösung und Beseitigung von Konflikten zum Ziele haben. In gesellschaftlichen Konflikten manifestiert sich der politische Prozeß. Das Streben nach Macht und Herrschaft hat seine Ursache in divergenten und konkurrierenden materiellen und geistigen Interessen der Einzelnen und der Gesellschaftsgruppen und in entsprechenden Ordnungsvorstellungen. Wenn an Stelle ihrer politischen Konkurrenz nicht Terror und diktatorische Gewalt treten sollen, müssen die daraus entstehenden Konflikte als nicht aufhebbare Grundstruktur einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft anerkannt werden.

"Wer eine Gesellschaft ohne Konflikte herbeiführen will, muß dies mit Terror und Polizeigewalt tun; denn schon der Gedanke einer konfliktlosen Gesellschaft ist ein Gewaltakt an der

menschlichen Natur." (R. Dahrendorf 1961, 128 f) In dieser Feststellung ist angedeutet, daß Konflikte nicht notwendig gewaltsamer Natur sein müssen, nur ihre permanente Unterdrückung provoziert ihren gewaltsamen Austrag. Dem Konfliktmodell liegt aber die Auffassung zugrunde, daß auch demokratisch verfaßte politische Systeme notwendig Konflikte erzeugen²³⁾, die nicht einfach beseitigt werden können: "Die Explosivität von mit widersprüchlichen Erwartungen ausgestatteten sozialen Rollen, die Unvereinbarkeit geltender Normen, regionaler und konfessioneller Unterschiede, das System sozialer Ungleichheit, das wir Schichtung nennen, und die universale Schranke zwischen Herrschenden und Beherrschten sind sämtlich soziale Strukturelemente, die notwendig zu Konflikten führen." (R. Dahrendorf 1961, 126) Die Ordnung und Regelung des Austrags von gesamtgesellschaftlichen Konflikten ist Inhalt demokratischer Politik. Konflikte entstehen deshalb auch über darin investierte Ordnungs- und Regelungsvorstellungen. Die politische Anerkennung dieser sozialen, wirtschaftlichen und politischen Konflikte kennzeichnet eine Gesellschaft als pluralistisch strukturiert und geordnet.

(b) Neoliberale Forderungen

Freiheit und Gleichheit (Liberalismus und Demokratismus bzw. Sozialismus) müssen eine "Synthese" vollziehen: "Eine sozial-liberale Politik in der Gegenwart zielt auf die Erhaltung und Vertiefung jener Gleichheit des staatsbürgerlichen Status hin, die die Freiheit aller erst ermöglicht; darüber hinaus aber ist sie entschiedener Gegner gesellschaftlicher Nivellierung und Uniformierung, damit unterschiedener Verfechter des institutionellen Pluralismus, der sozialen Differenzierung und der menschlichen Vielfalt in Freiheit." (R. Dahrendorf 1961, 414 f)

Mit diesem Satz will R. Dahrendorf weniger ein "schönes Gleichgewicht der Gegensätze" als eine "Neubelebung des Anspruches menschlicher Freiheit in der Gesellschaft (a. a. O., 415) betonen. Insofern ist der neoliberale Ansatz des Konfliktmo-

dells präzise beschrieben: Gleichheit ist eine Frage der staatsbürgerlichen Gleichheit in einer Demokratie, die allen Bürgern gleiche Rechte bei der Vertretung ihrer Interessen ohne Benachteiligung oder Bevorzugung zusichert. Freiheit wendet sich gegen die Kollektivierungstendenz moderner Gesellschaften, die sich in einer 'Herrschaft der Apparate und Sachzwänge' gegen die freie Entfaltung der Persönlichkeit richten. Deshalb liegt das Problem 'Freiheit' einerseits in ihren sozialen Voraussetzungen selbst - der Tatbestand der sozialen Ungleichheit verhindert demokratische Freiheit -, andererseits in der Verwirklichung und Sicherung einer pluralistischen Ordnung, die Freiheit gegen Vereinheitlichung und Entindividualisierung bewahrt.

(c) Gewährleistung der demokratisch-repräsentativen Vertretung der Interessen

Gemäß dem Selbstverständnis einer pluralistischen Demokratie kann 'Gemeinwohl' nicht mehr als der neutrale staatlich-gesicherte Ausgleich aller Interessen und als ihre Aufhebung in einem höheren Interesse des Ganzen verstanden werden. Gemeinwohl realisiert sich höchstens in einem 'Kräfteparallelogramm' konkurrierender Interessen (vgl. H. Kohl 1970, 5) und in einem auf Kompromiß beruhenden 'allgemeinen Willen' (vgl. K. L. Shell 1970, 309). Verfahren und Spielregeln einer repräsentativen Demokratie sollen die gleiche Chance politischer Vertretung partikularer Interessen gewährleisten und regulieren den Kampf um gesellschaftliche Macht und staatliche Herrschaft, welche die Mittel ihrer Durchsetzung sind.

Da der Besitz von gesellschaftlicher Macht und staatlicher Herrschaft ermöglicht, partielle Interessen durchzusetzen, erweisen sich soziale Grundkonflikte als Konflikte zwischen Herrschenden und Beherrschten. Die demokratische Prozedur, d. h. Austrag und Regelung von Interessenskonflikten auf der Basis des chancengleichen Kampfes um Macht und Herrschaft, ver-

lagert daher die Entscheidung über plurale, mehr oder minder antagonistisch gegenüberstehende Interessen auf das Gewicht ihrer repräsentativen Vertretung in Parlament, Regierung, Parteien, Verbände, Pressure groups und öffentlicher Meinung.²⁴⁾ Insofern beruht politisches Handeln in einer Demokratie immer auf Macht und Zwang, d. h. auf der Möglichkeit politische Entscheidungen als für alle verbindlich durchzusetzen. Die demokratische Legitimation ist aber nur gegeben, wenn mindestens folgende Voraussetzungen erfüllt sind: "Es darf kein wichtiges Interesse vom 'Markt' des Ausgleichs ausgeschlossen sein oder in ihm diskriminiert werden; die Interessengegensätze dürfen die auch zur minimalen staatlichen Einheit notwendige Konsensgrundlage nicht sprengen; die auf Kompromiß beruhende Entscheidung muß den Sachforderungen eines modernen hochindustriellen Wirtschaft- und Gesellschaftssystems gerecht werden." (K. L. Shell 1970, 309)

(d) Aktivierung der Bürger

Die repräsentative Vertretung aller Interessen im politischen Kampf ist nur gewährleistet, wenn alle Bürger frei und gleich ihre Interessen artikulieren. Zielvorstellung einer Demokratisierung ist deshalb die 'politische Beteiligung' aller Mitglieder einer Gesellschaft am Austrag von Konflikten und am daraus resultierenden Kampf um Macht und Herrschaft.

Die notwendige Aktivierung einer 'politischen Beteiligung' aller Bürger setzt voraus, daß der Einzelne seine materiellen, sozialen und geistigen Interessen erkennt und sie durch politisches Geschehen betroffen sieht. Der Motivation durch Betroffenheit muß die Fähigkeit und Möglichkeit der politischen Artikulation dieser eigenen Interessen und Bedürfnisse entsprechen. Die pluralistische Gesellschaft wird daher nur demokratisch, wenn die Einzelnen in gleicher Weise zur Mitbestimmung und solidarischen Organisation ihrer Interessen qualifiziert sind und hierzu in gleicher Weise auch die Chancen der Realisierung erhalten.²⁵⁾

(e) Herbeiführung von sozialen Veränderungen

Die Ungleichheit in sozialen Verhältnissen erzeugt in jedem Gesellschaftssystem Konflikte. Die Geschichtlichkeit der Existenz von Mensch und Gesellschaft läßt weder eine Konservierung bestehender Konflikte noch ihre Lösung in Zukunft als dauerhaft und endgültig erwarten. Beide erweisen sich nur als geschichtliche Formen der Unterdrückung von Konflikten. Deshalb liegt in der Dysfunktionalität der Konflikte die Chance der Veränderung und Entwicklung, die Chance ihrer Produktivität für den sozialen Wandel von Gesellschaften.

In dieser Annahme zeigt sich die utopisch-intentionale Ausrichtung des Konfliktmodells: "Wenn es richtig ist, daß Ungewißheit unsere Existenz in dieser Welt kennzeichnet, wenn also der Mensch als gesellschaftliches immer zugleich ein geschichtliches Wesen ist, dann bedeutet der Konflikt die große Hoffnung einer würdigen und rationalen Bewältigung des Lebens in Gesellschaft." (R. Dahrendorf 1961, 130)²⁶⁾ Insofern schließt das Konfliktmodell ein konservatives Demokratieverständnis aus, das den Bestand des bestehenden demokratischen Systems durch Anpassung und Konformität sichern will.²⁷⁾ Gleichzeitig ist aber auch ein revolutionäres Demokratieverständnis ausgeschlossen, das an Stelle der permanenten Konfliktsituation und ihrer demokratischen Regulierung die endgültige Lösung aller Konflikte (z. B. in der klassenlosen Endgesellschaft) durch einen einmaligen Umsturz der bestehenden Gesellschaft setzen will.²⁸⁾ Die Anerkennung von Konflikten als Initiatoren gesellschaftlichen Wandels kennzeichnet das pluralistische Konfliktmodell als "Modell einer offenen Gesellschaft". (R. Dahrendorf 1961, 111)

(f) Austrag und Regelung von Konflikten

Konflikte sind unaufhebbarer, notwendiger und produktiver Bestandteil einer pluralistisch-demokratischen Gesellschaft. Deshalb kann sie weder eine 'Unterdrückung' noch

eine 'Lösung' von Konflikten anstreben, ohne sich selbst aufzuheben. Ziel ist es dagegen, den offenen Austrag von Konflikten so zu regeln und zu kontrollieren, daß sie in ihrer 'Gewaltsamkeit' eingeschränkt werden und als produktive Kraft soziale Veränderung bewirken können. Der offene Austrag von Konflikten verlangt daher eine Einigung der Beteiligten über dessen 'Spielregeln'. (Vgl. R. Dahrendorf 1961, 220 ff).

Gemeinhin werden Konflikte nur in gewaltsamen Formen ihrer Austragung gesehen. Jedoch muß ein demokratisches System eine "Maschinerie der Regelung sozialer Konflikte" (R. Dahrendorf 1961, 126) entwickeln, die einen friedlichen Austrag ermöglicht und Bürgerkrieg und Revolution unnötig macht. Die Anerkennung solcher Spielregeln setzt ihre rationale Begründbarkeit voraus, muß aber notfalls erzwungen werden, da keine Gesellschaft ohne dieses Minimum an Konsensus und Gemeinsamkeit zusammengehalten werden kann. Die rationale Bewältigung des offenen Austrags sozialer Konflikte ist demzufolge zentrale Aufgabe einer Demokratisierung des politisch-gesellschaftlichen Bereiches.

(3) Demokratisierung als Prozeß der Emanzipation zu einer fundamental-demokratischen Gesellschaft

Die 'Kritische Theorie' der Frankfurter Schule (M. Horkheimer, Th. W. Adorno, H. Marcuse, W. Abendroth, J. Habermas u. a.) ist theoretische Grundlage der unter dieses Modell einer Demokratisierung subsumierbaren Theorien demokratischer Erziehung. Eine Trennung philosophischer, politikwissenschaftlicher und soziologischer Theorienansätze erweist sich als schwer durchführbar, da sie in den geistigen Wurzeln der 'Kritischen Theorie' miteinander verbunden sind:

Aus dem Gedankengut der Aufklärung übernimmt die 'Kritische Theorie' ihre rational-kritische und plebiszitär-demokratische Intention.

"... eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen." (Th. W. Adorno 1971, 107)

Kants Begriff der 'Mündigkeit' und Rousseaus 'Volkssouveränität' werden darin in ihrer notwendigen Synthese gefaßt.

Aus dem Marxschen Ansatz der Gesellschaftsanalyse erhält die 'Kritische Theorie' ihre politökonomische und geschichtsspekulative Intention.

"Die ökonomische Ordnung und, nach ihrem Modell, weithin auch die ökonomische Organisation verhält nach wie vor die Majorität zur Abhängigkeit von Gegebenheiten, über die sie nichts vermag, und zur Unmündigkeit ... sie müssen jene autonome Subjektivität durchbrechen, an welche die Idee von Demokratie appelliert ... Die politische Organisationsform [Demokratie] wird als der gesellschaftlichen und ökonomischen Realität unangemessen erfahren ..."
(Th. W. Adorno 1971, 22 f)

Die emanzipationsverhindernde Funktion gesellschaftlicher Bedingungen - als Determinanten und "Verblendungszusammenhang" (ebd.) der Unfreiheit der Gesellschaft und der Unmündigkeit des Individuums - wird von jüngeren Interpreten der 'Kritischen Theorie' als Funktion der 'spätkapitalistischen Gesellschaft' erkannt; spekulativ wird die Idee einer herrschaftsfreien und klassenlosen Gesellschaft als 'fundamental-demokratisch' entgegengesetzt.

"... unabdingbare Voraussetzung zur Erreichung dieses Zieles (Emanzipation des Individuums und der gesellschaftlichen Totalität) ist die Änderung der Besitzverhältnisse an Produktionsmitteln ... Nur die von der Entfremdung betroffene, die besitzlose Klasse des Proletariats, kann die Umwälzung der die Entfremdung bedingenden Besitzverhältnisse herbeiführen. Damit ist das Proletariat zum Subjekt der Geschichte geworden. Sein Sieg im Klassenkampf ist die Voraussetzung der vollen Emanzipation des Menschen."
(D. Oelschlägel 1972, 74)

Aus der Psychoanalyse Freuds übernimmt die 'Kritische Theorie' Vokabular und Erklärung psychosozialer Konflikte (Frustration, Aggression, Repression, Entfremdung, Ich-Verlust...) und erhält damit ihre sozialpsychologische Intention. Allerdings wird der 'individualistische' Theoriensatz Freuds abge-

lehnt. Die Verhinderung der Emanzipation der 'autoritär-strukturierten Persönlichkeit' muß aus ihrer gesellschaftlichen Determination erklärt werden.

"Denn das dialektische Verhältnis von kapitalistischer Herrschaft und psychischer Entwicklung, vor allem psychischen Leiden zu erforschen, bedingt notwendig die Analyse der Widersprüche, welche die Persönlichkeitsentwicklung unter den jeweiligen Herrschaftsverhältnissen bestimmen." (Pädagogisches Arbeitskollektiv 1972, 238)

Als 'Kritisch' versteht sich der Anspruch der Emanzipationstheorie wissenschaftlich vor allem gegenüber den Integrations- und Konflikttheorien einer Demokratisierung der Gesellschaft und ihrer Ordnung. Sie werden als Ideologien einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft entlarvt, die ihren eigenen Anspruch, Gleichheit, Gerechtigkeit und Glück zu begründen, nicht einlösen können und daher nur eine theoretische Scheinlegitimierung bestehender repressiver Herrschafts- und Machtpositionen und ihrer privilegierten Inhaber liefern. Die Kritik wendet sich vor allem gegen die pluralistische Konflikttheorie, da die mit ihr gemeinsame Basis: 'Aufdeckung von antagonistischen Konflikten in Gesellschaft, vornehmlich zwischen Herrschenden und Beherrschten' eine klare Abhebung in den Forderungen verlangt. Die daraus gefolgerten grundlegenden Annahmen des Konfliktmodells widersprechen nämlich der gesellschaftlichen Realität. Das pluralistische System beweist ständig seine "Innovationsträgheit" (A. Görlitz 1970, 359) und kann auch seinen Anspruch auf chancengleiche Artikulation der Interessen nicht erfüllen.²⁹⁾

Die fundamentale Demokratisierung einer Gesellschaft, d. i. Verwirklichung des Anspruchs auf Gleichheit, Gerechtigkeit und Glück, verlangt die Emanzipationsmöglichkeit des Individuums und der Gesellschaft als Befreiung von Unmündigkeit und Herrschaft und den damit verbundenen Kampf gegen jegliche Form der Repression und Manipulation im Interesse der Herrschenden.

(a) Kritik der spätkapitalistischen Gesellschaft und ihrer politökonomischen Herrschaftsstrukturen

Die Option für 'Emanzipation' ist abhängig von der sozio-ökonomischen Analyse der gesellschaftlichen Realität und der sich daraus ergebenden Kritik der vorgefundenen Verhältnisse. Die spätkapitalistische Industriegesellschaft basiert auf dem Grundwiderspruch von gesellschaftlicher Arbeit der lohnabhängigen Massen und privater und oligopolitischer Verfügungsgewalt einiger weniger über Produktionsmittel und Kapital, d. i. über das gemeinsam erarbeitete Produkt. Um das politische Interesse an der Übernahme dieser Verfügungsgewalt durch die Mehrheit zu verhindern, setzt das spätkapitalistische Herrschaftssystem ein differenziertes Instrumentarium der Repression und Manipulation ein, das die Massen in politischer Unmündigkeit hält.

Die Verfügungsgewalt eines kleinen Teils der Gesellschaft über Kapital und Produktion begründet eine undemokratische "Interdependenz von Produktion und Politik" (J. Agnoli u. P. Brückner 1968, 13), die die Beherrschten ökonomisch als betriebsdisziplinierte, unmündige Arbeiter und leicht steuerbare Konsumenten ebenso hervorbringt wie politisch als staatsstreue, ordnungsliebende, vertrauende, d. i. unmündige Bürger. (Vgl. ebd.)³⁰⁾ Dabei erweist sich der 'soziale' Charakter des modernen Kapitalismus, Gewährleistung einer relativen Prosperität und künstliche Erzeugung sinnlosen, inhumanen Konsums, als besseres Disziplinierungsmittel denn Polizei und Gewalt und als umfassende Manipulation in allen Lebensbereichen.³¹⁾ Deshalb muß das kapitalistische Programm der "Konsumlusterweckung und optimalen Lustbefriedigung" (J. Agnoli u. P. Brückner 1968, 22) als Programm der Stabilisierung privilegierter Herrschaftsansprüche gefaßt werden, das die Beherrschten in Unmündigkeit, Ungleichheit und Unfreiheit 'glücklich' machen soll, d. h. ihren Verzicht auf Demokratie und Politik kompensiert. Die Emanzipation der Abhängigen muß diesen Verblendungszusammenhang kapitalistischer Gesellschaften durchbrechen. Sie bedeutet in diesem Sinne Verzicht auf die trügerischen Annehmlichkeiten der modernen kapitalisti-

schen Industriegesellschaft, um sich der eigenen Abhängigkeit bewußt zu werden und um die auf Zufriedenheit der Beherrschten gegründeten Position der herrschenden Klasse zu erschüttern.

(b) Kritik der formal-parlamentarischen Demokratie und ihrer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse

Der spätkapitalistische Wohlfahrtsstaat legitimiert sich als demokratisch durch Postulat und Proklamation der allgemeinen Teilhabe am Willensbildungsprozeß und der klassenneutralen Nutzungschancen der staatlichen Leistungen und Interventionen. (Vgl. C. Offe 1971, 163) Kritisch ist diese Legitimation als 'scheindemokratisch' zu entlarven, weil in der Realität nicht Teilhabe der Massen an den Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen gegeben ist, sondern eine affirmative Sicherung der Massenloyalität, und weil die formale Chance politischer Beteiligung und parlamentarischer Willensbildung und Entscheidung die "begrenzte Konkurrenz bürokratisch verfestigter und von Oligarchien geleiteter Apparate" (G. Schäfer 1971, 115) verdeckt.

Die Chance politischer Beteiligung ist deshalb vornehmlich nur formal, weil die kapitalistisch-bürgerliche Demokratie zumindest einen Widerspruch zwischen demokratischer Organisation des Staates und monopolistischer (oligopolistischer) Organisation der Wirtschaft aufweist. Durch Bürokratisierung und Technokratisierung der Entscheidungsprozesse verliert zudem auch der parlamentarisch-demokratische Rahmen seine Funktion. So ist daraus einerseits die Aufgabe einer fundamentalen Demokratisierung des gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bereichs zu folgern, zum anderen ist aber auch das "westliche Credo" (K. Wallraven u. E. Dietrich 1971, 81) aufzugeben, Demokratie und Parlamentarismus müßten für alle Zeiten eine unlösbare Einheit bilden. Emanzipation bedeutet bei dieser Sachlage Desillusionierung über die Chancen politischer Beteiligung in bürgerlichen Demokratien und Kampf um Selbstbestimmung und Selbstverwaltung in allen gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bereichen:

"Demokratisches Handeln aber, das sich nicht auf die illusorische Kontrolle verselbständigter Herrschafts- und Verwaltungsapparate beschränken läßt, sondern an dem Ziel autonomer Selbstbestimmung und kollektiver Selbstregierung umso bestimmter festhält, je vielstimmiger es als 'Nirgendwo' bekämpft wird, kann heute gewiß nur dann verwirklicht werden, wenn es gelingt, diese Apathie in einer Praxis aufzulösen, die den alten Sinn der Selbstverwaltung wieder zu verlebendigen vermag." (G. Schäfer 1971, 148)

(c) Befreiung aus Unmündigkeit durch Revolutionierung des Bewußtseins

Die Revolutionierung des Bewußtseins erfolgt aus der kritischen Einsicht in die Widersprüchlichkeit der individuellen und gesellschaftlichen Existenz in der kapitalistischen Gesellschaft. Die daraus erlangte Kenntnis der eigenen Situation und der Klassenlage der Abhängigen und Beherrschten führt zur Verweigerung von Anpassung an das bestehende Herrschaftssystem, zur Verweigerung irrationaler Massensolidarität, und zur Solidarisierung der Unterprivilegierten. Kritische Bewußtseinsbildung als Emanzipation bedeutet in diesem Sinne Selbstbestimmung und Motivierung zum Handeln, zur Beteiligung an der Veränderung gegenwärtiger Zustände.

Wenn auch Emanzipation als Befreiung aus Unmündigkeit nicht ohne eine fundamentale Veränderung der Gesellschaft, ihrer Strukturen und Organisation erfolgen kann, so können doch im Bewußtsein des Menschen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden. Erste und wichtigste Voraussetzung ist die Aufklärung über die gesellschaftlichen Abhängigkeiten des Menschen, die seine Autonomie behindern. Durch Aufdeckung der 'Manipulationstechniken' und 'Verschleierungsmechanismen' der Herrschenden befreit sich der Mensch aus unmündiger Abhängigkeit, erkennt die eigenen und fremden Interessen und entwickelt Widerstandsfähigkeit gegen Manipulation, Fremdbestimmung und Unterdrückung seiner Bedürfnisse.³²⁾ Er lernt vor allem die sozialen Widersprüche dieser Gesellschaft kennen und entwickelt daraus das solidarische Bewußtsein mit den in gleicher Weise Abhängigen und Unterdrückten.

- (d) Befreiung von kapitalistischer Herrschaft durch Revolutionierung des Systems

Der gegenwärtige Stand der geistigen und materiellen Produktivkräfte in hochindustrialisierten Gesellschaften ermöglicht einen Reichtum, der grundsätzlich alle existenznotwendigen Bedürfnisse erfüllen ließe. In spätkapitalistischen Gesellschaften entwickelt sich daraus aber ein fundamentales Unrecht, das sich aus dem Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Produktion des Reichtums durch alle und seiner privaten Aneignung bzw. aus der oligopolitischen Verfügungsgewalt durch wenige erkennen läßt. Emanzipation bedeutet in dieser Situation Kampf (Klassenkampf) um die Beseitigung dieses Widerspruchs. Da ihn aber die kapitalistische Gesellschaft stets neu erzeugt, richtet sich der Kampf gegen die kapitalistische Herrschaft selbst und ist notwendig revolutionärer Kampf um die Befreiung von diesem System.

- (e) Befreiung von Herrschaft schlechthin zur Errichtung einer fundamentaldemokratischen, klassenlosen Gesellschaft

Der hohe Entwicklungsstand der Produktivkräfte ermöglicht aber auch die Befreiung von Herrschaft schlechthin: "Mit dem Verschwinden des Zwangs zur ständigen, maximalen Leistungssteigerung entfällt weitgehend auch die gesellschaftliche Notwendigkeit von Herrschaft, die ihre einzig legitime Begründung in der materiellen Daseinssicherung, in der 'Verteilung des Mangels' hat." (R. Schmiederer 1971, 33) Die Emanzipation endet daher in einer Gesellschaft der freien und gleichen Menschen, die in solidarischer, klassenloser Kooperation keine Herrschaft mehr brauchen. Emanzipation bedeutet in diesem Sinne Befreiung von Herrschaft schlechthin als geschichtlich zu vollziehender, aber endgültiger und einmaliger revolutionärer Akt.

Emanzipation im Sinne von (d) und (e) würde für die herrschende Minderheit der Verlust ihrer Herrschaftsposition und Privilegien bedeuten. Demokratisierung ist daher 'Transformation' des spätkapitalistischen Systems in eine repressions- und manipulationsfreie Gesellschaft:³³⁾ "Das heißt: zur Diskussion steht nicht die Festigung der westlichen, freiheitlich-demokratischen Ordnung. Vielmehr: da politische und gesellschaftliche Emanzipation angestrebt wird, stellt sich die Aufgabe, den Mechanismus des Staates in den Aspekten durchsichtig zu machen, die den Herrschafts- und Repressionscharakter der Gesellschaft verhüllen. Und das ist auch ein Beitrag, die friedliche Transformationstendenz zur modernisierten Unterordnung hin zu unterbrechen und einen friedlichen Revolutionsprozeß einzuleiten." (J. Agnoli u. P. Brückner 1968, 13)³⁴⁾

4.13 Ableitung von demokratischen Erziehungstheorien

In konkreten Theorien politischer Pädagogik ist Vokabular, Programm und Strategie dieser vorgestellten Modelle der Demokratisierung nicht mehr genuin 'politisch' zu begreifen, sondern immer schon pädagogisch geformt: "Der Pädagoge sollte ... auch gar nicht erst in Versuchung geraten, aus den Ergebnissen der Sozialwissenschaften eine Synthese zu ziehen, sondern die Frage nach der Eigenart politischen Geschehens unter dem ihm angemessenen Gesichtspunkt ansetzen. Sie muß lauten: Welches sind die charakteristischen Merkmale und Zusammenhänge in Gesellschaft und Staat, mit denen sich der Aufwachsende in seinem Leben notwendig auseinandersetzen muß?" (H. Chr. Lingelbach 1967, 52) Dennoch lassen sich eindeutig Parallelen zwischen den aufgezeigten sozialwissenschaftlichen Demokratisierungsmodellen und demokratischen Erziehungstheorien aufweisen. Die im folgenden versuchte Ableitung von drei Theoriegruppen politischer Erziehung behauptet daher einerseits nicht, daß jede Einzelkonzeption demokratischer Erziehung selbst sich wissenschaftstheoretisch auf eines der drei sozialwissenschaftlichen Theoriemodelle bezieht oder gar darauf beruft, Der 'autonome Anspruch', den viele - vor allem ältere - Theorien politischer Pädagogik

vertreten, verdeckt die Beziehung zum zugrundeliegenden sozialwissenschaftlichen Politik-, Demokratie- und Demokratisierungsverständnis. Andererseits behauptet jedoch die folgende Ableitung, daß aus den pädagogischen Motiven, Wegen und Zielen von theoretischen Einzelkonzeptionen auf die zugrundeliegende Demokratie- und Demokratisierungsvorstellung zurückgeschlossen werden kann. Ist diese sozialwissenschaftliche Grundposition gefunden, so kann von dort aus die Erziehungskonzeption kritisch befragt und analysiert werden. Positionen und Tendenzen des sozialwissenschaftlichen Grundmodells finden sich nämlich im 'pädagogischen Gewande' der Erziehungstheorie wieder.

(1) Integrationstheorien demokratischer Erziehung

Das Modell einer Demokratisierung als Prozeß der Integration zu einer formierten Gesellschaft läßt Theorien politischer Pädagogik analysieren, die politisch **einen** gerechten Ausgleich der Interessen durch die demokratischen (staatlichen) Institutionen für möglich halten. Sie wollen daher durch Erziehung ein entsprechend einheitliches demokratisches Bewußtsein schaffen, das die Identifikation der nachwachsenden Generation mit dem bestehenden demokratischen Staat begründet. Die Erziehung zu einem verantwortlichen, kooperativen Verhalten soll die demokratische Formierung (Integration) der Gesellschaft garantieren, die durch rücksichtslose Vertretung partikularer Interessen und entsprechend permanenter Konfliktsituationen auseinanderbrechen würde. Erziehung zur Übereinstimmung in einem demokratischen Leitbild und zur Kooperation im Dienste des Gemeinwohls verbürgen die Grundlagen einer demokratischen Ordnung der Gesellschaft. Deshalb vermittelt sie die Einsicht in Prinzipien, Strukturen und Institutionsformen eines demokratischen Staates, internalisiert soziale Verhaltensweisen und bereitet dadurch die nachwachsende Generation auf ihre Rolle als 'demokratische Aktivbürger' vor.³⁵⁾

Diese angedeuteten Grundstrukturen des integrationstheoretischen Ansatzes demokratischer Erziehungstheorien lassen Konzeptionen

politischer Erziehung einschließen, welche allgemein als 'Gemeinschafts- und Partnerschaftsideologien' kritisiert werden.³⁶⁾ Im Mittelpunkt der Kritik stehen Idee und Konzeption des 1951 erschienenen Werks F. Oetingers (Th. Wilhelm): 'Wendepunkt der politischen Erziehung', die die erste Epoche politischer Erziehung in der Nachkriegszeit entscheidend bestimmten. Obwohl dieser Ansatz in den nachfolgenden Jahren von Pädagogen selbst revidiert und kritisiert wurde³⁷⁾, blieb er lange für die tatsächlich praktizierte politische Erziehung und für den politischen Unterricht dominant. Noch 1967 konstatierten E. Becker u. a. empirisch die Effizienz politischen Unterrichts als 'Erziehung zur Anpassung' (Titel), welche wesentlich - besonders durch das Demokratieverständnis der Lehrer - von dort geprägt scheint.

Von Pädagogen und Didaktikern errichtete 'Demokratiekonstruktionen' und 'Politikmodelle' reduzieren im Anschluß an Th. Wilhelms Partnerschaftserziehung oder in ähnlich gesinnten Ansätzen das 'Politische' auf durch Erziehung faßbare Bereiche der 'geistig-sittlich-kulturellen Urverhältnisse von Individuum und Staat'³⁸⁾ oder des 'Sozial-Mitmenschlichen', d. h. auf die Bereiche der Persönlichkeitsbildung und Sozialerziehung.³⁹⁾ Folge war und ist - m. E. - eine 'vor- bzw. unpolitische' Erziehung. Die Kritik dieses Erziehungsdenkens scheint heute im Wesentlichen abgeschlossen. Nicht verworfen und abgeschlossen ist damit aber der integrationstheoretische Ansatz selbst. Dafür ist wohl entscheidend, daß von dem Zerbrechen der 'Monopolherrschaft der Pädagogen auf dem Gebiet der politischen Bildung' (K. Sontheimer 1963, 169) in den 60-er Jahren nicht die Integrationstheorien politikwissenschaftlicher und soziologischer Provenienz betroffen sind, die nun von sich aus Theorieansätze politischer Bildung und Erziehung entwickeln.⁴⁰⁾

(2) Konflikttheorien demokratischer Erziehung

Das Modell einer Demokratisierung als Prozeß des Austrags und der Regelung von Konflikten in einer pluralistisch-demokratischen Gesellschaft läßt Theorien politischer Pädagogik analysieren, die politisch den gerechten Austrag partikularer Interessengegensätze in demokratischen Formen für möglich halten. Sie wollen deshalb per Erziehung ein demokratisches Konfliktbewußtsein aufbauen. Dieses erkennt Interessenkonflikte als Motive des Kampfes um Macht und Herrschaft, in dem auch je eigene Interessen betroffen sind. Erziehung muß daher einen Beitrag zur Konfliktfähigkeit des Einzelnen leisten. Er soll in die Lage versetzt werden, seine Interessen zu erkennen, zu artikulieren, zu organisieren und politisch durchzusetzen. Erziehung vermittelt die rationale Motivation und Argumentation eigener Bedürfnisse und Interessen und diskutiert entsprechende Initiativ- und Handlungsmöglichkeiten im politischen Raum. Sie vermittelt auch den Minimalkonsens an 'demokratischen Spielregeln', der zum Austrag und zur Regulierung von Konflikten notwendig ist. Erziehung zum Konfliktbewußtsein und zur Konfliktfähigkeit sind Voraussetzung und Grundlage für eine aktiv mitbestimmte Veränderung der Gesellschaft.⁴¹⁾

R. Dahrendorfs 'Theorie der sozialen Konflikte' erlangte in der Mitte der 60-er Jahre durch den konflikttheoretischen Ansatz von H. Gieseckes 'Didaktik der politischen Bildung' zentrale Bedeutung in der Diskussion politischer Bildung. Unter dem Stichwort 'Hypostasierung des Konflikts' wird in einer Kritik von 'rechts' und 'links' vornehmlich das zugrundeliegende Konfliktmodell der Gesellschaft abgelehnt. Während 'rechts' bei Aufnahme des Konfliktbegriffes darauf verwiesen wird, daß er nur in Bezug zum zentralen Politikbegriff 'Ordnung' begriffen werden kann⁴²⁾, wird 'links' der 'pädagogisch-politische Optimismus' der Konflikttheorie und Konflikterziehung als systemstabilisierende Ideologie zurückgewiesen.⁴³⁾ In der Praxis politischer Erziehung und politischen Unterrichts steht Konflikterziehung vor dem Problem der Verbindung von 'politischem Lernen' und 'politischer Aktion'. H. Giesecke sieht das Problem darin, "... daß

'Lernen' und 'Aktion' a n t i n o m i s c h e soziale Verhaltensweisen sind, die zueinander in erheblichem Widerspruch stehen" (1971, 25). Schule als Ort des Lernens kann daher Konfliktbewußtsein und Konfliktfähigkeit nicht von Aktionen her erschließen. H. Glaser sucht das Problem in einer "gesellschaftlichen Spielraumtheorie" (1971, 87 ff) zu lösen: "Der Spielraum als Verschränkungsraum verbindet Stofflichkeit und Formalität, Reflex und Ratio, Reflexion und Aktion, Simulation und Ernstfall ... Der Spielraum ist Vorraum der Aktion. Was im Spielraum simuliert wird, entbindet nicht von der Entscheidung in der Wirklichkeit. Allerdings wird der sonst der Entscheidung als Erfahrung nachfolgende Lernprozeß zum Teil durch die Simulation vorweggenommen, so daß das spätere Handeln in der Simulation gewonnene Erkenntnisse einzubeziehen vermag." (H. Glaser 1971, 87 ff) Die Verbindung dieser "Aktion im Spielraum" mit Reflexion als "Aktion durch Aufklärung" (H. Giesecke 1971, 18 ff) und als "Einübung kontroversen Denkens" (R. Engelhardt 1971, Untertitel) umreißt die theoretischen und praktischen Möglichkeiten einer Konflikterziehung, die aber in die Praxis politischer Erziehung und politischen Unterrichts noch kaum Eingang gefunden haben.

(3) Emanzipationstheorien demokratischer Erziehung

Das Modell einer Demokratisierung als Prozeß der Emanzipation zu einer fundamentaldemokratischen Gesellschaft läßt Theorien politischer Pädagogik analysieren, die politisch die Durchsetzung der unterdrückten Interessen der nicht-privilegierten 'Klassen' einer Gesellschaft gegen die etablierte Herrschaft in Staat und Gesellschaft erreichen wollen. Sie wollen deshalb per Erziehung über die politische und ökonomische Abhängigkeit aufklären, Widerstandsfähigkeit gegen Repression und Manipulation vermitteln und ein solidarisches Bewußtsein der Abhängigen und Unterdrückten herstellen. Das durch Erziehung gewonnene Vermögen zur Emanzipation soll den Weg zu einer emanzipierten, d. i. herrschaftsfreien und klassenlosen, Gesellschaft eröffnen.

Kritisches Bewußtsein und solidarische Handlungsfähigkeit werden nämlich als Voraussetzung für eine (soziale, friedliche) Revolutionierung der Gesellschaft gesehen.⁴⁴⁾

Ihre augenblicklich dominierende Stellung erlangten die Theorien emanzipatorischer Erziehung in Verbindung mit der 'Studenten- und Schülerrebellion' am Ende der 60-er Jahre.⁴⁵⁾ Diese Dominanz gilt für die Theorie politischer Bildung und Erziehung, insbesondere für den ideologiekritischen Anspruch gegenüber Integrations- und Konflikttheorien, nicht aber für ihren Einfluß auf die Praxis politischer Erziehung und politischen Unterrichts. Dafür sind folgende Gründe maßgebend:

- Führende Gruppen 'Studentenrebellion' überschritten bald die Grundlage in der Emanzipationstheorie der Frankfurter Schule und ihrer geistigen Väter, indem sie diese Theorie mit sozialistischen Revolutionsideologien und Ansätzen revolutionär-anarchistischer Praxis verbanden. Diese theoretische 'Spiel mit der Revolution' zeigt sich augenfällig in Dokumentation und Beschreibung ihrer Erziehungsstrategien: "Kinderläden - Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? (H. J. Breitenreicher u. a. 1971, Titel); "Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen?" (G. Amendt u. a. 1968, Titel); "Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion" (M. Liebel, F. Wellendorf 1969, Titel) u. ä.
- Konsequenterweise fanden diese Erziehungsstrategien keinen Eingang in die öffentlichen Erziehungsinstitutionen. Die Praxis dieser Erziehung wurde in den Kommune Gründungen, in antiautoritären Kinderläden und auf jugendfürsorgerischen Gebieten versucht. Dort sind auch die Wege von der 'antiautoritären' zur 'sozialistischen', zur 'revolutionären' und 'proletarischen' Praxis dieser Erziehung zu verfolgen.⁴⁶⁾
- Die Vertreter einer sog. 'kritischen' und 'emanzipatorischen' Erziehung, soweit sie von einer Kritik bestehender spätkapitalistischer Herrschaftsstrukturen und ihrer Abschaffung ausgehen, sind in extremer Konsequenz einem 'pädagogischen

und didaktischen Defaitismus' ausgesetzt.⁴⁷⁾ Da sie politisches Lernen als Prozeß der Gewinnung eines emanzipierten Bewußtseins und entsprechenden Handlungsvermögens durch die bestehenden Gesellschaftsstrukturen und die entsprechenden Schulstrukturen repressiv und manipulativ beschränkt sehen, scheint ein erfolgreiches Lernen in Schule und Unterricht unmöglich. Die grundsätzlich geforderte Verbindung von 'politischer Aktion und politischem Lernen' als Manifestation emanzipatorischer Befreiung stößt in den öffentlichen Erziehungsinstitutionen auf Schwierigkeiten.⁴⁸⁾ Deshalb münden viele Erziehungsvorstellungen in die Erwartung einer Solidarisierung von Lehrern und Schülern, die sich gemeinsam als Abhängige erkennen und sich daher gemeinsam auf den Weg der Befreiung machen sollen.⁴⁹⁾

Es muß betont werden, daß die Erziehungstheorien unter dem Begriff 'Emanzipation' genauso wie die Verwendung des Begriffes 'Emanzipation' selbst ein weites Spektrum umfassen, in dem Befreiung des Menschen aus 'selbstverschuldeter Unmündigkeit', d. i. Revolutionierung des Bewußtseins, und Befreiung des Menschen von Herrschaft, d. i. Revolutionierung des Systems, als voneinander abhängig gesehen und mehr oder minder miteinander verbunden werden.⁵⁰⁾

4.2 Ideologiekritische und utopisch-intentionale Kriterien als Aspekte der kritischen Analyse demokratischer Erziehungstheorien

Die historisch-kritische Untersuchung beinhaltet die Frage nach Ideologie und Utopie in politischer Pädagogik als zentrales Problem. In ihrer "strikten Entgegensetzung" (A. Neusüss 1968, 33) sollte die Grundlage einer kritischen Analyse historischer und gegenwärtiger Theorien politischer Pädagogik gefunden werden. 'Ideologiekritik' und 'Utopische Intention' wurden daher als gemeinsame Denkkategorien von Politikwissenschaft und Pädagogik zu erfassen gesucht. Die historisch-kritische Darstellung und Analyse von erziehungsstaatlichen Konzeptionen erbrachte die Differenzierung der ideologischen und utopischen Positionen und Tendenzen in Theorien politischer Pädagogik gemäß ihrer Grundstruktur: Ideologische und utopische Gehalte sind 1. in der politischen Zielkonzeption, 2. in den Intentionen und Funktionen der Erziehung und 3. in der Repräsentanz des Politischen bei Institutionalisierung und Organisation der Erziehung zu suchen. In dieser erziehungsstaatlichen Grundstruktur lassen sich daher Kriterien für Ideologie (Ideologiekritik) und Utopie (utopische Intention) als ein Instrumentarium der kritischen Analyse erstellen und zusammenfassen. Ein solches Instrumentarium scheint dann allgemein verwendbar, wenn es nicht nur Aspekte der Analyse historischer Konzeptionen beinhaltet, sondern auch gegenwärtige Theorien demokratischer Erziehung kritisch erfassen läßt. Folgendes Instrumentarium unterscheidet jeweils zwischen (1) ideologisch-gnostischen, (2) ideologisch-totalitär-konservierenden und (3) utopisch-intentionalen Denkansätzen, Strukturen und Konstruktionselementen.

4.21 Ideologie und Utopie in der politischen Zielkonzeption

- (1) **I d e o l o g i s c h - g n o s t i s c h e s** Denken nimmt seinen rationalen Ausgang in der **K r i t i k** der vorgefundenen sozioökonomischen Situation, vor allem ihrer dominierenden Bedingtheit durch Herrschaftsverhältnisse. Es entwirft dagegen in der **g n o s t i s c h e n** Annahme einer **v o l l e n** **E r k e n n t n i s f ä h i g - k e i t** des Menschen das Bild einer **v o l l k o m m e - n e n** **G e s e l l s c h a f t**, welches beansprucht, der eigentlichen Bestimmung des Menschen, seiner autonomen Vervollkommnung zu entsprechen. Insofern beinhaltet es eine **t o t a l e** **D e u t u n g** menschlicher Geschichte und Gesellschaft und leitet daraus die **Z i e l e** 'politischen' Handelns ab: Umsturz der bestehenden Gesellschaft in eine **n e u e** vollkommene **G e s e l l - s c h a f t** durch Befreiung von ihrer und jeglicher - die vorausgesetzte autonome Vollkommenheit des Menschen einschränkenden - Herrschaft **u n d** durch Umschaffung des konkreten Menschen zu jenem **a u t o n o m e n** **M e n - s c h e n**, der keine Herrschaft mehr nötig hat. Dazu braucht ideologisch-gnostisches Handeln notwendig eine **r e v o l u t i o n ä r e** **S t r a t e g i e**, wobei es durch die Interdependenz beider Ziele vor der unlösba- ren Frage der Prioritätensetzung steht: Schafft man zuerst den autonomen Menschen, der eine vollkommene Gesellschaft verwirklichen kann? Schafft man zuerst die vollkommene Ge- sellschaft, die erst die Autonomie des Menschen ermöglichen kann?

Kennzeichnend für ideologisch-gnostisches Denken ist die weltimmanente Neukonstruktion des Ursprungs, der Realität und der Vervollendung von Geschichte, Gesellschaft und Mensch durch den autonomen Menschen selbst, im System des Wissens und durch revolutionäre Strategie. **I d e o l o g i e - k r i t i k** entschleiern diesen Zusammenhang, der sich meist hinter einer **S c h e i n t h e o r e t i s c h e n** **r u n g** (rationale Argumentation im System, Frageverbot über Prämissen und Ziele) zu verbergen sucht.

(2) Die 'totalitär-konservierende' Variante ideologischen Denkens versucht eine theoretische Scheinlegitimierung bestehender (oder nach erfolgreicher 'Revolution' geschaffener) Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnisse als 'gottgewollte', 'geschichtlich' oder 'natürlich' gegebene, als 'einzig-' oder 'bestmögliche' Ordnung. Als Ideologie autoritärer, elitärer und totalitärer Herrschaftsformen dient solches Denken der Legitimierung und Stabilisierung ihrer als nicht (oder nicht mehr) veränderbar (oder veränderungsbedürftig) angesehenen Herrschaftsmacht. Entsprechend unterscheidet es daher zwischen zur autonomen Herrschaft, zur Vollkommenheit fähigen Führern oder elitären Gruppen und den dazu unfähigen, zur Gefolgschaft und Abhängigkeit verpflichteten, ge- und verführten Massen. Als Begründung dafür liefert es eine das Ganze hypostasierende Weltanschauung, die durch Identifikation und Affirmation der Beherrschten die Integration (Unterordnung) und Abgrenzung gewährleistet. Utopisch-intentionales Denken als Kritik von Verfestigung und Anstoß zur Veränderung und ideologiekritisches Denken als Kritik von weltanschaulich hypostasierter Macht treffen sich hier im rationalen Widerspruch gegen solches Denken.

(3) Utopisch-intentionales Denken verbündet sich mit dem fortschrittlichen (auf Veränderung zum Besseren bedachten) philosophischen, soziologischen, ökonomischen und politischen Denken seiner Zeit. Es sucht mit den Möglichkeiten der Wissenschaft-als Kritik, als spekulatives Denken und als rationales Experimentieren - nach Alternativen und Modellen, die über den vorgefundenen, zu kritisierenden schlechten Zustand der politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnisse hinausweisen, ohne daß es dabei mit dem Anspruch auftritt, eine letzte, vollkommene Ordnung der Gesellschaft

realisieren zu können. Es ist daher 'Spiel', 'Maßstab', 'Anspruch' und 'Anstoß' für konkretes politisches Denken und Handeln, das sich geschichtlich in konkreten Situationen vollzieht, in der Spannung zwischen Möglichem und Wünschbarem. In der philosophischen Erfahrung der eigenen Befangenheit in die Realitätsbereiche Mensch, Gesellschaft und Geschichte und der damit immer gegebenen Unvollkommenheit allen menschlichen Denken und Handelns weiß es, daß Politik in einem "permanenten Kampf um ein menschenwürdiges Leben und eine menschenwürdige Herrschaft" (E. Colberg 1971, 10) besteht, wenn es utopisch-intentional eine "möglichst umfassende Verringerung der Übel dieser Welt" (ebd.) anstrebt. Utopisches Denken kennt in diesem Sinne keine inhaltlich immer gültige, realitätsbestimmende Zielkonzeption, die im konkreten politischen Handeln so und nicht anders zu verwirklichen wäre, denn es orientiert sich nämlich an den Möglichkeiten konkreter Menschen in einer konkreten Gesellschaft, auch wenn es deren Veränderung beabsichtigt.

Ideologische und utopische Positionen und Tendenzen der drei gefundenen Theoriegruppen demokratischer Erziehung⁵¹⁾ sind entsprechend schon in den politischen Zielkonzeptionen zu analysieren. Ideologiekritisch wäre zu fragen nach

- Tendenzen der scheintheoretischen Legitimation, idealistischen Verschleierung und faktischen Verfestigung bestehender wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Macht- und Herrschaftsstrukturen:

Sie sind im Integrationsmodell gegeben, wenn 'sittlich' oder 'philosophisch' überhöhte Staats-, Politik- und Demokratiebegriffe die 'Neutralität demokratisch-staatlicher Einrichtungen gegenüber gesellschaftlicher Macht' (vgl. C. Offe 1971, 156) postulieren, in Wirklichkeit aber damit bewußt oder unbewußt soziale Hierarchien und Privilegien gerechtfertigt werden. Sie sind im Konfliktmodell gegeben, wenn die Proklamierung die-

ser pluralistischen Konfliktgesellschaft der "formaldemokratischen Drapierung der herrschenden Oligarchien" (H. Kohl 1970, 30) dienen würde, weil die unterschiedlichen Machtmittel und die unterschiedliche Organisationsfähigkeit die am Konflikt Engagierten von vornherein in 'Bevorteilte' und 'Benachteiligte' trennt.⁵²⁾ Sie sind m. E. auch im Emanzipationsmodell gegeben, wenn politisches Handeln durch "schizophrene Träume" (E. Jouhy 1972, 145) von einem emanzipierten Menschen in einer emanzipierten Gesellschaft ersetzt wird, d. h. wenn die Isolation in "intellektueller Selbstbefriedigung" (ebd.) faktisch dem reaktionären politischen Handeln dient.

- Tendenzen der Beschwichtigung, Unterdrückung oder Harmonisierung von Konflikten und Interessengegensätzen:

Sie sind im Integrationsmodell gegeben, wenn die Auffassung von Gesellschaft und Staat als monistische Ganzheit, bestehende Konflikte, soziale Unterprivilegierung und Bevorzugung aus dem Bewußtsein rückt. Sie sind im Konfliktmodell gegeben, wenn eine autonome Definition der Interessen auf Grund der 'Standardisierung der Subjekte' (H. Pross) durch die moderne Industriegesellschaft nicht mehr möglich erscheint.⁵³⁾ Sie sind im Emanzipationsmodell gegeben, wenn die Aufhebung aller sozialen Widersprüche in einer herrschaftsfreien und klassenlosen Gesellschaft genau jene Gleichheit, Solidarität, Kooperation und Harmonie der Interessen verheißt und verlangt, die jetzt als Verschleierung von Herrschaftsprivilegien durch manipulative Repressionstechniken gebrandmarkt wird.

- Tendenzen einer emotionalen und funktionalen Manipulation des menschlichen Bewußtseins und seines politischen Wollens:

Sie sind im Integrationsmodell gegeben, wenn das vitale Interesse an einer freiheitlichen Demokratie durch nationale Integrations- und Abgrenzungsideologien mit emotionaler Hingabe und Begeisterung versehen werden soll, statt das Interesse selbst: "Erhaltung und Ausgestaltung einer freiheitlichen Ordnung" (K. Sontheimer 1966, 32) zum Inhalt einer demokratischen Integration zu machen. Sie sind im Konfliktmodell gegeben,

wenn es selbst als ein großangelegtes Täuschungsmannöver zu entlarven wäre, "... das überhaupt nicht funktionieren könne, weil das manipulierte Bewußtsein des Bürgers außerstande sei, seine wahren Interessen zu erkennen und demgemäß zu vertreten." (R. Engelhardt 1971, 42) Sie sind im Emanzipationsmodell gegeben, wenn das legitime Interesse an Befreiung von überflüssiger und undemokratischer Macht und Herrschaft mit der gnostischen Verheißung einer herrschaftsfreien, konfliktfreien und klassenlosen Gesellschaft manipuliert wird.⁵⁴⁾

Utopisch-intentional wäre zu fragen nach den in die politische Zielkonzeption demokratischer Erziehungstheorien implizierten Möglichkeiten einer 'Demokratisierung' im Sinne der Verbesserung bestehender Zustände. Zu suchen wäre nach: Möglichkeiten des Abbaus von sozialen Benachteiligungen und Barrieren⁶⁶⁾; emanzipatorischen Möglichkeiten der Durchsetzung einer allgemeinen Beteiligung (Kritik, Kontrolle, Initiative und Aktion) auf den verschiedenen Ebenen des politisch-gesellschaftlichen Systems und seiner Institutionen, Möglichkeiten der Initiierung und Durchführung von Reformen, die der existentiellen Sicherung, der sozialen Besserung des Lebens, der emanzipatorischen Kontrolle notwendiger Herrschaft und der gerechten, gleichen Austragungschance damit verbundener Konflikte dienen. Im Vordergrund utopisch-intentionaler Diskussion von Alternativen steht dabei die Frage nach den Möglichkeiten einer 'sozialen Demokratisierung': "Il est contradictoire que le peuple soit à la fois misérable et souverain." (A. de Tocqueville)

4.22 Ideologie und Utopie in den politischen Motiven und Zielen, Funktionen und Intentionen der Erziehung

- (1) Die gnostische Annahme eines zur vollen Autonomie, d. h. zur 'Selbsterzeugung' und absoluten Selbstbestimmung fähigen Menschen in einer vollkommenen und daher herrschaftsfreien Gesellschaft begründet die i d e o l o g i s c h - g n o s t i s c h e F u n k t i o n v o n E r z i e h u n g . Sie ist in der Phase der noch ausstehenden Realisierung Aufgabe und Instrument ideologisch-revolu-

tionärer Praxis. Die Revolution zur vollkommenen Gesellschaft kann - als einmaliger Vorgang in einer geschichtlich gewissen und fixierten Zukunft - nur von Menschen geleistet werden, die sich in v o l l e r E r k e n n t n i s über die Bedingtheit und Begrenztheit ihres Daseins durch sozioökonomische und politische Verhältnisse hinweggesetzt, d. h. sich selbst bereits revolutioniert haben. (Vgl. E. Colberg 1971, 14) Diese autonome 'Neuschaffung' geschieht theoretisch zwar durch absolutes Wissen und seine Umsetzung und Realisierung im Akt der Revolution, praktisch ist sie jedoch, zumindest vorbereitend, auf Erziehung verwiesen, als P r o z e ß d e r r e v o l u t i o n ä r e n ' U m s c h a f f u n g ' des menschlichen Bewußtseins. Damit wird Erziehung wesentlicher Teil revolutionärer Strategie, sie soll den Menschen auf die als einzig möglich erkannte Alternative vorbereiten.

- Von der Kritik und Abschaffung der vorhandenen Herrschaftsverhältnisse aus wird sie argumentiert als ein Prozeß der Loslösung und der Befreiung, der Emanzipation. In der Vermittlung und Festlegung auf die einzig mögliche Alternative verkehrt sich jedoch diese als emanzipatorisch proklamierte Hilfe in ihr Gegenteil: sie wird zu I n d o k t r i n a t i o n für die gnostische Parusie. Die zunächst emanzipatorische Intention schlägt um in eine Technik der Umerziehung, die mit allen Mitteln eine radikale Änderung des Bewußtseins zur solidarischen, affirmativen und faszinierten I d e n t i f i k a t i o n mit den Zielen der Revolution und eine Q u a l i f i k a t i o n für die revolutionäre Praxis erreichen soll.
- Die - in ihrer repressiven Funktion und als manipulierendes Instrument der bestehenden Gesellschaft und ihrer Herrschaft - kritisierte Erziehung wird daher nicht 'entfunktionalisiert', sonder 'umfunktionalisiert' zum politisch-revolutionären I n s t r u m e n t d e r P r o p a g a n d a u n d S c h u l u n g , letztlich zur i d e o l o g i s c h e n P r a x i s , gnostischer Veränderung der Gesellschaft.

(2) Die Legitimierung und Stabilisierung bestehender (oder nach 'Revolution' zu schaffender) autoritärer, elitärer und totalitärer Herrschaftsverhältnisse als nicht zu verändernde begründet die ideologisch-totalitär-konservierende Funktion ihrer Erziehung. Sie soll Einheit und Abgrenzung, freiwillige Unterwerfung und Verpflichtung, Sicherung und Beständigkeit der Beherrschten gewährleisten.

- Sie ist deshalb politisches Instrument der Anpassung, der affirmativen Identifikation der Beherrschten mit ihrer Herrschaft durch alle möglichen Mittel der Beeinflussung (Propaganda, Begeisterung, Angst, Haß).

- Sie sorgt deshalb für die bestmögliche Vorbereitung und Qualifikation der Beherrschten für die ihnen zugewiesenen Aufgaben und Pflichten. Produkt der Erziehung ist der disziplinierte, brauchbare und willige Funktionsträger im Dienste des Systems. Das gilt ebenso für die Schulung der Eliten, die nur zusätzlich aktiv das Instrumentarium der 'Führung und Verführung' beherrschen müssen.

(3) Die Realität von Mensch, Geschichte und Gesellschaft und ihres ontologischen und existentiellen Zusammenhangs begründet die utopische Intention von Erziehung. Sie ist in diesem Sinne soziale Orientierungshilfe bei der geschichtlich immer als begrenzt und unvollkommen erfahrenen Aufgabe personaler Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung des Individuums in einer Gesellschaft, die es ebenso als unvollkommen und zugleich veränderungsbedürftig erfährt. Als Orientierung ist sie nur Hilfe, weil sie Offenheit und Freiheit der Person in ihrer Selbstfindung nicht einschränken soll. Sie ist sozial, weil sie durch Mitmenschen in

Gesellschaft geleistet wird und für deren Bestand und Wandel notwendig ist. Um diese Vermittlungsaufgabe zwischen Individuum, Mitmensch und Gesellschaft legitim zu leisten, bedarf Erziehung der utopischen Intention: Ihr Maßstab und ihre Grenze ist die Offenheit des Individuums für seine selbstzubestimmende, in Zukunft immer veränderbare Existenz in einer von ihm mitveränderbaren, deshalb notwendig ebenso offenen Gesellschaft.

- Innerhalb dieser Grenze ist sie **Q u a l i f i z i e - r u n g s h i l f e** für die Aufgaben des Individuums in der Gesellschaft, wenn sie die Befähigung zur Mitarbeit und Mitbestimmung vermittelt. Utopisch-intentional qualifiziert sie aber zur **A n a l y s e** und **K r i t i k** bestehender Gesellschaftsverhältnisse, zur **A r g u - m e n t a t i o n** und rationalen **M o t i v a t i o n** von menschenwürdigeren Alternativen und entsprechenden Handlungsmöglichkeiten.

- Innerhalb dieser Grenze ist sie **I n t e g r a t i o n s - h i l f e** für die Gesellschaft, wenn sie die Verantwortung und Handlungsbereitschaft für die gesellschaftliche Dimension der eigenen Existenz und der der Mitmenschen zu argumentieren und rational zu motivieren hilft. Utopisch-intentional ist sie aber **d i s f u n k t i o - n a l e I n n o v a t i o n s h i l f e** gegen den Anspruch bestehender politischer, sozialer und ökonomischer Mächte, da sie kritisch, emanzipatorisch und antizipatorisch das freie Veränderungsvermögen des Individuums und mit ihm der Gesellschaft begründen helfen will.

Den in Kap. 413 vorgestellten Theoriegruppen einer 'Demokratisierung durch Erziehung' liegt gemeinsam die Auffassung zugrunde, daß die intendierte Demokratisierung durch eine politische Funktionszuweisung an die Erziehung zu realisieren, zumindest zu unterstützen ist. Es geht also generell um die Frage, inwieweit politische Erziehung und ihre Institutionen auf das Leben in

einer demokratischen, genauer: in einer zu demokratisierenden Gesellschaft vorbereiten können. Die konkreten Theorien sind natürlich nicht einfach mit obigen Kriterien nach eindeutig 'repressiv-konservierender', 'reproduktiv-anpassender', 'utopisch-verändernder' oder 'revolutionär-umstürzender' Ausgaben-zuweisung oder Effizienzerwartung zu analysieren.

Ideologiekritisch müssen oft verbal-gleiche Forderungen für eine Motivation politischen Bewußtseins und für eine entsprechende Qualifikation zu demokratischer Beteiligung überprüft und unterschieden werden:

- Wenn rationale Einsicht, Urteilsbildung, Einübung kontroversen Denkens u. ä. als demokratischer Identifikationsprozeß des Individuums allgemein gefordert sind, so sind sie nur nach den damit beabsichtigten Zielen zu unterscheiden und zu kritisieren. Solche Ziele sind: Integration mit dem Ziel der Abgrenzung von anderen politischen Systemen; Verstehen und Konsens in Bezug auf demokratische Grundwerte und Regeln; Einsicht und Betroffenheit in Bezug auf politisches Geschehen; Kritik und Kontrolle im Bezug auf demokratische Herrschaft; Motivation und Argumentation des eigenen politischen Entscheidens und Handelns; Herstellung von Klassenbewußtsein mit dem Ziel revolutionären Veränderung bestehender Herrschaft u. a.
- Wenn Urteilskraft, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Erfahrung und Übung von politischem Handeln u. ä. als demokratische Qualifikation des Individuums allgemein gefordert sind, so sind sie nur nach konzidierten Möglichkeiten und Chancen ihrer Anwendung zu unterscheiden und zu kritisieren. Solche Konzessionen sind: Beteiligung am demokratischen Willensbildungsprozeß durch Wahl; Parteieintritt und Verbandsarbeit; Reaktion auf politisches Geschehen durch Urteilsbildung und öffentliche Meinung; Anwendung des Instrumentariums der außerparlamentarischen Oppositions-, Initiativ- und Handlungsmöglichkeiten; Konfliktstrategien im 'Alltag' und in politischen Institutionen: Solidarisierung in

Agitationszellen und revolutionären Kampfbünden u. a.

Utopisch-intentional wäre nach den Inhalten und Wegen demokratischer Identifikation und Qualifikation mit Hilfe der Erziehung zu fragen, die es den Individuen ermöglicht, "... sich erfolgreich und produktiv politisch beteiligen zu können" (H. Giesecke 1970, 13). Oben angedeutete Ziele und Handlungsmöglichkeiten sind daher hinsichtlich ihrer demokratischen Legitimation und hinsichtlich den individuellen - und damit auch erzieherischen - Chancen ihrer Realisierung zu diskutieren.

4.23 Ideologie und Utopie der Repräsentanz des Politischen in der Institutionalisierung und Organisation der Erziehung

- (1) Die Erziehungsinstitutionen erhalten eine *i d e o l o g i s c h - g n o s t i s c h e* Funktion bei der Veränderung der Gesellschaft durch Erziehung, wenn sie in ihrer äußeren Institutionalisierung, in ihren inneren Strukturen und in der Organisation von Lernprozessen eine *r e v o l u t i o n ä r e*, propagandistische, instrumentale und funktionale *R e p r ä s e n t a n z* des *P o l i t i s c h e n*, Sozialen und Ökonomischen ermöglichen.

Die grundsätzlich geforderte Organisation des Erziehungswesens als *r e v o l u t i o n ä r e I n s t i t u t i o n* steht vor dem Dilemma, daß sie sich - mit dieser kritischen, disfunktionalen und 'systemsprengenden' Intention - in einer konkreten Gesellschaft mit institutionalisierter und gesicherter Herrschaft *n i c h t ö f f e n t l i c h* und allgemein realisieren läßt. Insofern wäre konzeptiv ihre nachrevolutionäre Konstruktion als *S c h u l u n g s s t ä t t e* möglich mit der politischen *F u n k t i o n* und als politisches *I n s t r u m e n t*, die nachwachsende Generation in die vollkommene Gesellschaft zu integrieren, zur affirmativen Identifikation (die Revolution ist endgültig!) zu führen und für die Aufgaben in dieser Gesellschaft zu qualifizieren. In einer solchen Kon-

struktion fällt das Erziehungswesen jedoch als Instrument der totalen Neuschaffung der Gesellschaft aus und hat keine Bedeutung für die revolutionäre Praxis. Insofern braucht es als Ort des Lernens und der Praxis revolutionärer Strategie eine Organisationsform, die es ermöglicht in und außerhalb bestehender Erziehungsinstitutionen die indoktrinäre Änderung des Bewußtseins und die Handlungsdispositionen für die Revolution zu erreichen. Grundsätzlich ist dabei politisches Lernen als Prozeß der Gewinnung revolutionären Bewußtseins nur durch politische Aktion als revolutionäres Handeln möglich, da nur im revolutionären Kampf Repression und Gewalt der Herrschenden und die Möglichkeiten der Befreiung erfahren werden. Die entsprechenden Möglichkeiten der Institutionalisierung sind daher begrenzt auf Schaffung von Keimzellen und Agitationszentren von Lehrern und Schülern und auf freie Schulungsstätten ('Gegenschulen') revolutionärer Kader, die die 'Revolution in den Erziehungsinstitutionen' (vgl. G. Amendt u. a., 1968) initiieren sollen.

- (2) Die Erziehungsinstitutionen erhalten eine ideologisch-totalitäre Funktion bei der Legitimierung und Stabilisierung autoritärer, elitärer und totalitärer Herrschaft, wenn sie in ihrer äußeren Institutionalisierung, in ihren inneren Strukturen und in der Organisation von Lernprozessen eine disziplinierende, propagandistische, instrumentale und funktionale Repräsentanz des Politischen, Sozialen und Ökonomischen ermöglichen.

Diese 'systemstabilisierende' Repräsentanz des Politischen begründet ein zentral organisiertes und allgemeines Erziehungswesen als Ort der Vermittlung affirmativer Identifikation und funktionaler Qualifikation nach Anspruch und Funktionszuweisung durch das bestehende Herrschaftssystem. Die totale po-

l i t t i s c h e R e g l e m e n t i e r u n g bestimmt auch die innere Struktur: Erzieher und Lehrende sind Ausführungsorgane und F u n k t i o n s t r ä g e r behördlicher Weisungen in Form von Verordnungen und Lehrplänen, die Lernenden sind O b j e k t e ihrer Erfüllung. Die organisierten Lernprozesse verstehen sich als I n s t r u m e n t e der Vermittlung von Qualifikationen für später zu leistende gesellschaftliche berufliche Arbeiten und Pflichten. Um deren freiwillige Übernahme und Leistungsstärke vorzubauen, ist die Lernorganisation verbunden mit p r o p a g a n d i s t i s c h e n Einrichtungen (Prämien, Feiern, öffentlichen Belobigungen, Appellen und Belehrungen), um eine das Einzelinteresse übersteigende Verpflichtung und Hingabe an das 'Ganze', d. h. an die Interessen und Machtansprüche der herrschenden Gruppen, und die Legitimierung und Stabilisierung des bestehenden Systems emotional zu verstärken.

- (3) Die Erziehungsinstitutionen entsprechen u t o p i s c h e n Intentionen der Veränderung der Gesellschaft mit Hilfe der Erziehung, wenn sie in ihrer äußeren Institutionalisierung, in ihren inneren Strukturen und in der Organisation der Lernprozesse auch eine k r i t i s c h e , disfunktionale, emanzipatorische und antizipatorische R e p r ä s e n t a n z d e s P o l i t i s c h e n , Sozialen und Ökonomischen ermöglichen.

Diese 'utopische' Repräsentanz des Politischen begründet und fordert ein ö f f e n t l i c h e s und allgemeines E r z i e h u n g s w e s e n als Ort des Lernens, Erfahrens und Übens k r i t i s c h e r Konfrontation mit den auf es wirkenden politischen, sozialen und ökonomischen Einflüssen und einer entsprechenden, möglicherweise auch d i s f u n k t i o n a l e n , Entscheidungsfähigkeit und -kompetenz der unmittelbar Beteiligten gegenüber von dort gestellten Aufgaben. Insofern ist die Erziehungsinstitution auf politische Realität verwiesen und kann w e d e r

'pädagogische Provinz' des Zukünftigen noch pädagogischer Schonraum der Autonomie gegenüber Politik, Gesellschaft und Wirtschaft sein, fordert aber eine politische Institutionsform, die pädagogische Selbständigkeit ermöglicht. Das betrifft sowohl die Selbstverwaltung seiner inneren Angelegenheiten wie auch die Entscheidungskompetenz über Fragen äußeren und inneren Differenzierung, der Lehrplangestaltung und -durchführung und der Interaktionsformen der Lehrenden und Lernenden. Utopische Intention dieser pädagogischen Selbständigkeit öffentlicher Erziehungsinstitutionen ist die Ermöglichung emanzipatorischer Selbst- und Mitbestimmung der Beteiligten und eine entsprechende Organisation der Lernprozesse, die kritische Analyse bestehender Verhältnisse, Antizipation der Alternativen im Modell und realitätsbezogene Handlungsdispositionen lernen, erfahren und üben läßt.

Die erziehungsstaatliche Konzeption der in Kap. 4.13 vorgestellten Theoriegruppen demokratischer Erziehung ist am augenfälligsten in ihrer Forderung nach einer 'Demokratisierung der Schule'. Impliziert ist darin sowohl das Problem einer 'Demokratie in der Schule' als auch das Problem einer 'Schule in der Demokratie'.⁵⁵⁾ Letzteres bezieht sich quer durch alle Theorien auf die Frage nach Funktion, Struktur und Gliederung des öffentlichen Schulwesens in einer Gesellschaft mit demokratischem Anspruch. Die demokratische Intention: "Wo, das heißt in welchem Erziehungsfeld kann der Heranwachsende das, was unabdingbar zum Erlernen der politischen Beteiligung gehört, optimal lernen?" (H. Giesecke 1970, 14) hat in allen Theorien eine soziale Komponente: Es ist eine allgemeine Forderung, daß Erziehungsinstitutionen und ihre innere Lernsituation dem demokratischen Anspruch auf Realisierung von gleichen Bildungschancen genügen sollen.

Ideologiekritisch zu prüfen wäre aber die "Institutionsblindheit" (P. Fürstenau 1962, 22), mit der obige Forderung politisch und pädagogisch vertreten wird.⁵⁶⁾ Sie läßt nämlich polemisch fragen, ob viele gegenwärtige Theorien - zwar nicht mehr als "Vorurtheil", so doch als Faktum - die Feststellung W. T. Krugs aus dem Jahre 1810 in der Wirkungslosigkeit ihrer institutionsblinden Proklamationen bestätigen lassen, "... daß der gemeine Mann in der Roheit und Dummheit erhalten werden müsse, damit er leichter beherrscht und verbraucht werden könne" (a. a. O., 115). Die Blindheit gegenüber einer institutionellen Artikulation des Prinzips Chancengleichheit betrifft nicht nur die Frage der Durchlässigkeit oder Vereinheitlichung des gesamten Schulwesens, sondern vor allem die Blindheit in Reformvorschlägen gegenüber der Abhängigkeit von öffentlicher Schulverwaltung, Planung und Finanzierung. Im Problemkreis der inneren Demokratisierung der Schule ist entsprechend ideologiekritisch nicht in erster Linie die in den Theorien häufig proklamierte Demokratisierung des Verhaltens der Beteiligten (Kollegialität, Kooperation, Partnerschaft) zu überprüfen, sondern die institutionelle Sicherung oder Verhinderung ihres demokratischen Verhältnisses (Kompetenzverteilung, Öffentlichkeit, Mitbestimmung).

Im Mittelpunkt der Kontroversen gegenwärtiger politischer Pädagogik über die 'institutionelle Demokratisierung der Erziehung' stehen die Gegenstände und Verfahren des politischen Unterrichts. Insofern erhalten Einteilungsversuche von Konzeptionen nach didaktischen Kategorien doch ihre Berechtigung.⁵⁷⁾ Ideologiekritisch und utopisch-intentional hat sich politischer Unterricht mit der von W. Hilligen formulierten Problematik auseinanderzusetzen: "Nach wie vor herrscht kein Konsensus über die *I n t e n t i o n e n*" (Aufgaben) und Verfahren des politischen Unterrichtes. Die (teilweise ideologisch geführte) neue Grundsatzdiskussion trägt Züge, die man als semantische Aporie bezeichnen könnte. Das Problem, vor dem Lernplanung und Lehre stehen, könnte man kurz so formulieren: Wie lassen sich Ergebnisse und Erkenntnisse der Sozialwissenschaften so mitteilen, daß sie zu reflektiertem, politischem *U r t e i l* und zu politischem *H a n -*

de l n führen, und zwar nicht nur zur 'Bejahung der Grundwerte der freiheitlichen Demokratie', sondern zur Verwirklichung der im Verfassungsauftrag enthaltenen Ziele, und darüber hinaus, zur H u m a n i s i e r u n g unter Nutzung und Berücksichtigung der Bedingungen einer wissenschaftlich-technischen Gesellschaft?" (W. Hilligen 1970, 20) Problem dabei ist aber nicht die Formulierung dieser Ziele, Problem sind die institutionellen und organisatorischen Möglichkeiten des "Mitteilens", genauer: des Vermittelns, des Lernens, Erfahrens und Anwendens, die eine ideologisch-funktionale Instrumentalisierung des Unterrichts ausschließen.

Utopisch-intentionale Kriterien der Repräsentanz des Politischen in den Erziehungsinstitutionen stellen an die Theorien einer demokratischen Erziehung die Frage, wie Schule und Unterricht aus ihrer funktionalen Ausrichtung befreit werden können, um ihnen als politische Institution und in ihren inneren Strukturen relative Selbständigkeit für ihre emanzipatorisch-ideologiekritischen und disfunktional-antizipatorischen Intentionen zuzusichern.

ANMERKUNGEN

Zu: 1. Einführung in die Fragestellung

- 1 Vgl. P.-M. Roeder 1968, 1
- 2 Vgl. H. Bußhoff 1967, 4
- 3 Vgl. die Abweisung eines 'funktionalen Menschenbildes' und einer 'funktionalen Erziehung' bei K.-G. Stegherr 1956
- 4 Zusammenfassend und analysierend dargestellt sind solche staatsnachbildenden, gemeindeartigen Einrichtungen von Schulen, Landerziehungsheimen und Jugendfürsorgeanstalten als 'Erziehungsstaaten' von F. Pöggeler (1954, s. besonders 12 ff). Der pädagogischen 'Staatsideologie' vieler solcher Einrichtungen ist F. Pöggeler dabei selbst erlegen: "Obgleich in unserer staatsmüden Zeit dem Erzieher nachdrücklich die Hinwendung zur 'Politik der Nähe', zu mitmenschlich-nachbarschaftlicher Partnerschaft empfohlen wird, sollte der Staat als klassische Wirkform der Politik wieder stärker zum Zielpunkt politischer Erziehung werden, und das umso mehr, als er dem einzelnen Menschen alltätiglich wirksam als unentbehrliche Hilfe, als Ordnungs- und Gemeinschaftsform begegnet." (Ebd., 5)
- 5 Vgl. Kap. 1.1
- 6 Siehe Kap. 3.4
- 7 Vgl. A. Neusüss 1968, 31

Zu: 2. Ideologiekritik und utopische Intention

- 1 Ein Zugang ist über die ausgezeichneten Studien von K. Lenk 1964 zum Problem der Ideologie und von A. Neusüss 1968 zum Problem der Utopie in der Reihe 'Soziologische Texte' erleichtert. Dort finden sich systematische Quellensammlungen, die in Ausschnitten wohl alle wesentlichen theoretischen Auseinandersetzungen erfassen.
- 2 Begriffsgeschichtliche Analysen finden sich ähnlich in allen im Literaturverzeichnis aufgeführten Schriften zum Ideologieproblem. Als grundlegend dürften, in der Reihenfolge des Erscheinens, K. Mannheim 1928/29, H. Barth 1945, Th. Geiger 1953 und E. Topitsch 1966 zu bezeichnen sein.

- 3 F. Bacon überprüft vier Götzenbilder, "welche den menschlichen Geist besetzt halten": die idola tribus, specus, fori und theatri. Damit erfaßt er einen wesentlichen Grund für falsches Denken: "Der menschliche Geist ist kein reines Licht sondern erleidet einen Einfluß von dem Willen und den Gefühlen. Dies erzeugt jene 'Wissenschaften für alles, was man will'; denn was man am liebsten als das Wahre haben mag, das glaubt man am leichtesten." (Novum Organum, I, 49, zit. n. K. Lenk 1964, 65)
- 4 Ideologische Aussagen sind "... Schein-Objektivierung bloßer Gefühlsinhalte, die als irgendwo schon vorhanden oder als potentielle Wirklichkeit hypostasiert werden. Eine Wortmaske, hinter der kein Wirklichkeitsbegriff steht, sondern in einem solchen trügerisch übersetzte Gefühle sich verbergen" (Th. Geiger 1953, 85)
- 5 Verächtlich mit "Ideologen" bezeichnet Napoleon eine Gruppe um Destutt de Tracy, die mit der "Ideologie" (einer science des idées!) eine philosophische Disziplin als Fundament aller Wissenschaften begründen wollte. Ihre aufklärerisch-liberal-demokratische Zielsetzung - im optimistischen Glauben, die Wirklichkeit in der Erkenntnis getreu abbilden zu können - denunziert Napoleon als wirklichkeitsfremdes Denken, wobei Wirklichkeit die Welt des Politikers ist. (Vgl. E. Topitsch 1957, 194; Th. Geiger 1953, 5 f)
- 6 Diese 'Betrugstheorie' zur Kennzeichnung ideologischen Denkens wird aus folgenden Überlegungen Holbachs deutlich: "Diejenigen, denen es obliegt, uns zu führen, sind entweder Betrüger oder selbst in ihren Vorurteilen befangen, und sie verbieten uns, der Vernunft Gehör zu schenken. Sie zeigen uns, daß die Wahrheit gefährlich und der Irrtum für unser Wohlergehen in dieser und in der anderen Welt notwendig sei ... Wenn wir die Erfahrung zu Rate ziehen, sehen wir, daß die wahre Quelle der vielen Übel, von denen die Menschheit allenthalben befallen ist, in den Irrtümern und religiösen Vorstellungen gesucht werden muß ... So wurde die Summe des Unglücks der Menschheit nicht etwa geringer, sondern sie wurde im Gegenteil vergrößert durch ihre Religionen, ihre Regierungen, ihre Erziehung ... durch alle Einrichtungen, die man ihr unter dem Vorwand, ihr Los erträglicher zu gestalten, auferlegt hat." (P. H. v. Holbach: Systeme de la nature ou des lois du monde physique et du monde moral, tome 1, 233 ff, zit. n. K. Lenk 1964, 7 ff)

Eine begriffsgeschichtliche Wurzel der Ideologie als Kritik der Spekulation findet sich in der These Feuerbachs von der Selbstentfremdung des Menschen in der Religion:

"Der Mensch verlegt sein Wesen a u ß e r s i c h , e h e er es in sich findet. Die Religion ist das kindliche Wesen der Menschheit ... und unsere Aufgabe ist es eben, nachzuweisen, daß der Gegensatz des Göttlichen und Menschlichen ein illusorischer ... ist."
(L. Feuerbach: Das Wesen des Christentums, Bd. I, 51 ff, zit. n. K. Lenk 1964, 76 f)

- 7 "Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, d. h. die Klasse, welche die herrschende m a t e r i e l l e Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende g e i s t i g e Macht ... Zu einer Zeit zum Beispiel und in einem Lande, wo königliche Macht, Aristokratie und Bourgeoisie sich um die Herrschaft streiten, wo also die Herrschaft geteilt ist, zeigt sich als herrschender Gedanke die Doktrin von der Teilung der Gewalten, die nun als 'ewiges Gesetz' angesprochen wird."
(K. Marx u. F. Engels: Die deutsche Ideologie. 1845 - 46. Aus: Karl Marx - Friedrich Engels Bd. 3, Berlin 1959, 46)
- 8 Der 'totale Ideologiebegriff' Mannheims konstituiert sich in einem "Typus ideologischen Bewußtseins", den er so beschreibt:
"... das vorstellende und denkende Subjekt [kann] die Inkongruenz seiner Vorstellungen mit der Wirklichkeit deshalb nicht entdecken ..., weil die Gesamtaxiomatik seines historisch und sozial bestimmten Denkens so gelagert ist, daß die Inkongruenz prinzipiell nicht mehr sichtbar werden kann."
(K. Mannheim 1965, 171)
- 9 Hier läßt sich eine Entwicklungslinie aufzeichnen von Macchiavellis Vulgärbeobachtung "im palazzo denkt man anders als auf der piazza" (zit. n. K. Mannheim 1965, 59), über Bacons 'idola fori': "die Worte werden den Dingen nach der Auffassung der Menge beigelegt" (zit. n. K. Lenk 1964, 64), über Gumpłowiczs zentrale These, es sei ein Irrtum, daß der Mensch denkt, "... was im Menschen denkt, das ist gar nicht er, sondern seine soziale Gemeinschaft" (zit. n. Th. Geiger 1953, 22) bis hin zum 'totalen Ideologiebegriff' Mannheims (vgl. Anm.8).

- 10 "Als ideologisch sollen jene Aussagen bezeichnet werden, die ihrer sprachlichen Form und dem in ihnen ausgedrückten Sinne nach sich als theoretische Sachausgaben geben, die aber a-theoretische, nicht der objektiven Erkenntniswirklichkeit zugehörnde Bestandteile enthalten."
(Th. Geiger 1953, 66)
- 11 Zu solchen Forschungen finden sich Literaturhinweise in den beiden für die folgenden Ausführungen zur Gnosis grundlegenden Schriften von E. Voegelin 1959 a und b.
- 12 "Erheblichen Widerstand hat die Charakterisierung moderner politischer Bewegungen als gnostische hervorgerufen. Einige Kritiker bezweifelten, daß moderne Ideologien in ihrer Struktur der Gnosis des Altertums verwandt seien; andere gaben ihrer Entrüstung darüber Ausdruck, daß die Ideologien überhaupt auf ihre Struktur untersucht werden, so daß nun die Merkmale vorliegen, durch die sie als solche erkannt und von wissenschaftlichen Aussagen unterschieden werden können. Die Kritiker der ersten Gruppe versetzen den Autor in eine schwierige Lage, denn einerseits besteht die Strukturverwandtschaft in der Tat (sie ist Gemeinplatz unter den Fachgelehrten, die über die Probleme der Gnosis arbeiten) ... Die zweite Gruppe von Kritikern läßt sich nicht auf sachliche Zweifel und Argumente ein, sondern ist empört darüber, daß Wahrheitskriterien für Aussagen über Politik aufgestellt und daß Gründe aufgezeigt werden, aus denen ideologische Aussagen objektiv falsch sind. Diese Ausbrüche sind durchaus begreiflich - das vorliegende Buch rührt in der Tat an die heiligsten Güter von Millionen von Menschen, die an die eine oder andere Ideologievariante glauben. Ich mag es bedauern, viele Menschen zu verletzen und zu empören, aber ändern läßt sich daran nichts - magis amica veritas."
(E. Voegelin 1959 b, 14 f)
- 13 E. Topitsch wendet sich auch gegen den Einwand, daß man erst von 'Ideologien' seit der Fassung des Begriffs sprechen dürfe:
"... man darf daher nicht behaupten, daß Wort und Sache am Anfang des industriellen Zeitalters ungefähr gleichzeitig erschienen. Schon im Alten Orient und in der Antike hat es 'ideologische', d. h. als Legitimierung der Macht- und Lebensansprüche bestimmter Gruppen wirkende Weltanschauungen oder weltanschauliche Tendenzen gegeben, ohne daß deren Struktur und Funktion zum Gegenstand der Reflexion gemacht werde; ... Überhaupt stammen die Denkformen

der I.n nicht aus der Wissenschaft, sondern aus der Religion, freilich 'nicht aus der Religion der gläubigen Herzen, sondern aus der Religion der eifernden Propheten' (H. Freyer)." (E. Topitsch 1957, 198 f)

- 14 Es wird hier schon darauf verwiesen, daß das System eine gnostische Denkform ist, nicht eine philosophische. (Vgl. 2.13)
- 15 Vgl. J. Hersch 1957, 140: "Ich nenne hier eine Ideologie totalitär, die sich nicht dem Urteil als Möglichkeit von Überzeugung und Aktionsbereitschaft anbietet, sondern die mit dem Anspruch auftritt, als ganze die einzig mögliche und deshalb unausweichlich zu sein - welches auch immer die Autorität oder unbestreitbare Evidenz sei, auf die sie sich beruft."
- 16 Diese instrumentaln Möglichkeiten des ideologischen Denkens bestimmen seinen Weg von der Selbsttäuschung zur Fremdtäuschung als nahezu zwangsläufig:
"Eine lehrbare, durch Schulung einprägbare, rationale weltanschauliche angebliche Idee mit der Tendenz zur Totalität, aus der alle konkreten Bestimmungen und Ausrichtungen des politischen und gesellschaftlichen Lebens abgeleitet werden, zum letzten Horizont des Lebens und zum Kristallisationspunkt des Glaubens erhoben; das ist das Phänomen der modernen Ideologien."
(W. Knuth 1955, 50)
- 17 Der hier unternommene Denkansatz, Ideologien mit dem Nachweis ihrer gnostischen Konstruktion und Struktur in den Griff zu bekommen, referiert Forschungsergebnisse, die E. Voegelin in seinen Schriften "Wissenschaft, Politik und Gnosis" und "Die neue Wissenschaft der Politik" (beide München 1959) dargestellt hat.
- 18 Das Vokabular mit dem hier gnostisches Denken charakterisiert wurde, ist durchgängig bei antiken Gnostikern selbst zu finden. Vgl. hierzu Belegstellen bei E. Voegelin 1959 a, 15 ff.
- 19 Besonders hinzuweisen ist auf jenes Symbol immanentistischer Eschatologie, das Geschichte als Folge dreier Zeitalter interpretiert, deren letzte das Dritte Reich der erfüllten Erlösung ist. Varianten dieses Symbols können in nahezu allen modernen gnostischen Spekulationen festgestellt werden:
- die humanistische und enzyklopädistische Periodisierung der Geschichte in Alterum, Mittelalter und Neuzeit

- Turgots und Comtes Theorie von der Aufeinanderfolge einer theologischen, einer metaphysischen und einer wissenschaftlichen Phase
 - Hegels Dialektik der drei Stadien der Freiheit
 - die Marxsche Dialektik von den drei Stufen (primitiver Kommunismus, Klassengesellschaft, endzeitlicher Kommunismus)
 - das nationalsozialistische Symbol des Dritten Reiches (Vgl. E. Voegelin 1959 b, 158 ff)
- 20 E. Voegelin zitiert aus dem Kommentar des Pseudo-Saadia zum Buch Jezirah eine Golemlegende, die diese 'Schöpfung des neuen Menschen' in der Kabbala verdeutlicht:
- "So heißt es im Midrasch, daß Jeremia und Ben Sira einen Menschen durch das Buch Jezirah schufen, und auf seiner Stirne stand emeth, wie der Name, den Er über das Geschöpf als Vollendung seines Tuns gesprochen hatte. Aber jener Mensch radierte das aleph aus um damit zu sagen, Gott allein ist die Wahrheit, und er mußte sterben"
- (zit. n. E. Voegelin 1959 a, 68)
- 21 W. F. Hegel: Phänomenologie des Geistes. Ed. J. Hoffmeister 1952, 12; zit. n. E. Voegelin 1959 a, 52
- 22 Solche bewußten Frageverbote stehen in modernen politischen Ideologien nicht vereinzelt da: E. Voegelin arbeitet sie ausführlich bei Comte, Marx und Nietzsche heraus (1959 a, 33 - 45). Als Beispiel sei ein Konstruktionsansatz bei Marx zitiert:
- "Wenn du nach der Schöpfung der Natur und des Menschen fragst, so abstrahierst du vom Menschen und der Natur ... Gib deine Abstraktion auf, so gibst du auch deine Frage auf ... Denke nicht, frage mich nicht."
- (K. Marx: Nationalökonomie und Philosophie. Ed. Landshut u. Mayer, Leipzig 1932, 306 f; zit. n. E. Voegelin 1959 a, 35 f)
- 23 Th. Geiger und - im Anschluß an ihn - viele andere Theoretiker des Ideologieproblems möchten diese 'Betrugstheorie' aus dem 'deologischen Denken ausklammern und Ideologie nur auf die 'subjektive Täuschung', damit also auf die 'subjektive Gewißheit', und ihre Folgen beschränkt wissen.
- (Vgl. Th. Geiger 1953, 26 ff; E. Topitsch 1957, 193; H.-G. Assel 1970, 30)

- 24 E. Voegelin bemerkt ausdrücklich die Gefährdung der Ordnung des Menschen und der Gesellschaft durch solches Denken:
- "Die Selbsterlösung durch das Wissen hat ihren eigenen Zauber - und dieser Zauber ist nicht harmlos. Denn am Gefüge der Seinsordnung ändert sich nichts, wenn ich es schlecht finde und vor ihm davonlaufe. Der Versuch der Weltvernichtung vernichtet nicht die Welt, sondern steigert nur die Unordnung in der Gesellschaft." (1959 a, 19)
- Solch einem Denken ist man aber nicht ausgeliefert, man kann und muß ihm begegnen:
- "Niemand ist verpflichtet, eine geistige Krise der Gesellschaft mitzumachen; im Gegenteil, jedermann ist verpflichtet, diesen Unsinn zu unterlassen und in Ordnung zu leben." (1959 a, 33)
- 25 Zu diesem Kapitel wird besonders auf den ausgezeichneten Aufsatz "Die ideologische Gefährdung der Pädagogik" von W. Loch 1964 verwiesen, mit dem hier wesentliche Gedankengänge übereinstimmen.
- 26 Siehe Quellen und kritische Untersuchungen im Literaturverzeichnis, insbesondere: F. Stippel 1957; H.-J. Gamm 1964; H. Ueberhorst 1969; H.-G. Assel 1969; K. Chr. Lingelbach 1970.
- 27 Diese Determination ist von pädagogisch-wissenschaftlicher Seite selbst präzise herausgearbeitet worden. Vgl. hierzu besonders: F. Stippel (Hrsg.) 1961
- 28 Als Illustration zu dieser These mögen folgende Zitate aus Aufsätzen 'sozialistischer Erzieher' beitragen:
- "Wir fassen unsere gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit als etwas einheitliches Ganzes auf. Sie soll dazu führen, den Schülern den Zusammenhang und die Besonderheiten der Gesetzmäßigkeiten in Natur und Gesellschaft begreiflich zu machen und die wissenschaftliche Weltanschauung heranzubilden. Mithin stellt der schöpferische Marxismus-Leninismus die Grundlage und das Ziel aller Lehrtätigkeit und Erziehung dar." (K. Ludwig 1964, 405)
- "Die ideologische Erziehung steht also im Zentrum sozialistischer Menschenbildung ... Das sich Bewußtmachen oder -werden des Verhältnisses zwischen individuellem und gesellschaftlichem Bewußtsein führt zur Veränderung und Weiterentwicklung des individuellen Bewußtseins ... und beeinflusst auch das Verhältnis der Schü-

ler zur Theorie positiv."

(G. Neuner: Erziehung überzeugter Staatsbürger.
In: Pädagogik 1963, 1068; zit. n. K. Ludwig
1964, 403)

- 29 Vgl. Auszüge aus dem neuen "Maßnahmen - Programm" des rumänischen Parteichefs N. Ceaucescu in der Süddeutschen Zeitung vom 10. 11. 1971, 3:
"Ich denke, daß es notwendig sein wird, an die detaillierte Ausarbeitung der Normen der Beziehungen und des gesellschaftlichen Zusammenlebens heranzugehen, die zu einem wahren Leitfaden der sozialistischen und kommunistischen Erziehung und Einstellung werden soll." Dabei geht es notwendig "... um eine Bewußtseinswandlung des Menschen, des neuen Menschen mit einem hohen sozialistischen Bewußtsein" in einer "... neuen vielseitig entwickelten sozialistischen Gesellschaft".
- 30 So könnte man schon Platons 'Politeia' als 'Utopie' bezeichnen.
- 31 Die Vielzahl der seit Th. Morus verfaßten 'Sozialutopien' ist kaum mehr übersehbar. Allerdings steht der Quantität nicht unbedingt jeweilige Originalität gegenüber. Die Ähnlichkeit vieler Konstruktionen ist offensichtlich.
- 32 Als Beispiel sei hier angeführt das Gespräch über die Schwierigkeiten einer gerechten Politik im 1. Buch von Th. Morus' 'Utopia': Hier wird in schonungsloser Schärfe die Korruption der englischen Gesellschaft, ihrer Rechts- und Wirtschaftspolitik, aufgedeckt. Die Darstellung der Ordnung in den Kleinutopien der Polyleriten, Achorier und Makarenser ist wohl das politische Programm, das der Lordkanzler Morus auch in England gerne erprobt sähe. (Vgl. K. Thieme 1957, 1189)
- 33 E. Bloch stellt Th. Morus' 'Utopia' als "Utopie der sozialen Freiheit" T. Campanellas 'Civitas solis' als "Utopie der sozialen Ordnung" prototypisch für die Möglichkeiten der Ausgestaltung von Sozialutopien gegenüber. (Vgl. E. Bloch 1969, 65 f)
- 34 A. Doren vergleicht Th. Morus' 'Utopia' mit dem chiliastischen Entwurf eines unbekannten "Politikus und Propheten" aus den Vögesen zu Beginn des 16. Jhs. Er meint beide Formen als die zwei Spielarten chiliastischer Wunschträume in Beziehung setzen zu können:

"... beide erwarten und erstreben die Erlösung der leidenden Menschheit jenseits der realen Welt ... der eine von der Überwindung des sinnlich faßbaren bekannten Raumes durch willkürliche Bildprojektion eines Wunschtraumes auf eine imaginäre geographische als eben noch möglich erdachte Fläche, der andere durch die ideale Verlängerung des zeitlich erkennbaren Geschehens im Sinne eines notwendigen Vorwärtsschreitens zu einem irgendwo an den Grenzen der Zeit liegenden Wunschziel ... Bei beiden also Ausdruck der menschlichen Sehnsucht ... nach der idealen menschlichen Gemeinschaft."
(A. Doren: Wunschträume und Wunschzeiten. In: Vorträge der Bibliothek Warburg 1924/25, Berlin 1925; zit. n. A. Neusüss 1968, 126)

- 35 Hier trifft sich dann R. Dahrendorfs Kritik mit Platons Erfahrung im Verwirklichungsversuch seiner 'Politeia':

"So hört denn nun, wie es mir mit dem Staate, den wir dargestellt haben, ergeht. Ich habe nämlich ein ähnliches Gefühl wie etwa jemand, der irgendwo schöne Tiere, ob nun von Malern dargestellt oder auch wirklich lebende, aber im Zustand der Ruhe sah, den Wunsch hegen dürfte, sie in Bewegung und in einem ihrem Äußeren angemessen scheinenden Kampf bestehen zu sehen. Ebenso geht es mir mit dem von uns entworfenen Staate."

(Platon: Timaios, 19 b - c; zit. n. R. Dahrendorf 1967, 242)

- 36 "Eine Definition des Utopischen kann sich weder aus den sehr unterschiedlichen Intentionen der einzelnen Utopien noch aus deren Fabeln ergeben. Ihr gemeinsames Prinzip, ihre Essenz, gilt es anderswo zu suchen. Diese Essenz gründet in ihrer Verfahrensweise, eben der utopischen Methode (mode utopique) ... trotz der Vielfalt der Utopien ... (besteht) ... eine spezifische utopische Form, die man definieren kann als ein geistiges Experimentieren mit Möglichkeiten (exercice mental sur les possibles latéreaux)".
(R. Ruyer: L'utopie et les utopistes. Paris 1950; zit. n. A. Neusüss, 1968, 339)

- 37 Die Seitenzahlen in Klammern beziehen sich auf den Auszug aus dem Werk R. Ruyers in A. Neusüss 1968, 339 - 360.

- 38 Die Seitenzahlen in Klammern beziehen sich auf den Auszug aus dem Werk F. L. Polaks in A. Neusüss 1968, 361 - 386.
- 39 "Vermöge ihrer scharfen Sozialkritik, ihrer konstruktiven Planung, ihrer ständigen Angriffe auf alle sozialen Verfallerscheinungen und durch ihren unablässigen Aufruf zur freien und verantwortungsvollen Selbstgestaltung des Schicksals ist die Utopie zu allen Zeiten ein mächtiger Hebel des Fortschritts gewesen"
(F. L. Polak: The image of the future. Leyden - New York 1961; zit. n. a. O., 384)
- 40 A. Neusüss geht von der Frage aus, unter welchen Bedingungen der Begriff 'Utopie' als Kategorie theoretischen Denkens möglich wird:
"Wohl nur dann, wenn der Begriff zum Instrument einer kritischen Gesellschaftstheorie wird, wenn er dem analytischen Begriff der Ideologie nebengeordnet und entgegengesetzt, wirkliche unterscheidende Funktion wahrnehmen kann ... Die kritische Anwendung des Ideologiebegriffs findet im Zeichen der Utopie statt. Die strikte Entgegensetzung folgt utopischen Intentionen; sie ist eine historische Manifestation utopischen Denkens, die an die Stelle der naiven Entwürfe einer besseren Gesellschaft die kritische Analyse der gegenwärtigen setzt"
(1968, 29 f)
- 41 Solche Elemente finden sich von J. J. Rousseau ausgehend in der pädagogischen Bewegung 'vom Kinde aus' und in der Kulturpädagogik. Als Beispiel führt K. Sauer die Aussage E. Sprangers über die "Sehnsucht" an:
Die Sehnsucht ist die "... eigentliche Trägerin aller Bewegungen, die unsere Seele im idealen Schwung emporführen und ihr Kraft geben, immer wieder an Fortschritt und Güte, an den Menschen und die Welt zu glauben"
(E. Spranger, Hrsg.: Jean Jacques Rousseau, Kulturideale. Jena 1912, Einl: zit. n. a. O., 53 f)
- 42 Vgl. H. Marcuse 1967, 12 f:
"Utopie ist ein historischer Begriff. Er bezieht sich auf Projekte gesellschaftlicher Umgestaltung, die für unmöglich gehalten werden"
Solche Projekte gibt es aber heute nicht mehr, denn alles ist möglich:

"Alle materiellen und intellektuellen Kräfte, die für die Realisierung einer freien Gesellschaft eingesetzt werden können, sind da."

- 43 K. Sauer sieht z. B. die pädagogische Provinzialität der Schule durchaus positiv:

"Die Schule ist jedoch nicht nur Provinz des Kindes in der Erwachsenenwelt, sondern ebenso Provinz der Zukunft in der Gegenwart. In dieser doppelten Bestimmung wurzelt die ihr eigene utopische Mächtigkeit ...

1. Als Ausgangspunkt der Zeitkritik, die sich vor allem gegen jeden Versuch wendet, den Menschen unfrei zu machen, zu manipulieren, ihn seiner utopischen Kraft zu berauben.
2. Als bestimmendes Element in der didaktischen Auseinandersetzung, das versucht, inhaltliche Vorstellungen einer besseren Zukunft in der Bildung der Gegenwart produktiv zu machen.
3. Als eigentümlicher Zug der pädagogischen Sehweise des Kindes, der mit dem Vertrauen in die Bildsamkeit des jungen Menschen den Glauben an die Möglichkeit einer sittlichen Höherführung der Gesellschaft verbindet."

(K. Sauer 1964, 85 f)

Zu: 3. Historische Entwürfe
eines Erziehungsstaates

- 1 Die Verwirklichung wurde aber von Schülern und Anhängern oft versucht: s. Kap. 3.14, 3.24, 3.34
2. Die seit Th. Morus' 'Utopia' bis in die Gegenwart erschienenen Sozialutopien sind kaum mehr übersehbar. Doch spiegelt ihre Anzahl nicht unbedingt jeweilige Originalität wieder; die Ähnlichkeit vieler Entwürfe ist schon vordergründig sichtbar.

Hervorzuheben sind (in Anlehnung an E. Bloch 1969, K. Thieme 1957, J. Guter 1969):

Th. Morus: Utopia (1516);
T. Campanella: Civitas solis (1602);
F. Bacon: Nova Atlantis (ca. 1625);
J. G. Schnabel: Die Insel Felsenburg (1731-1743);
Ch. Fourier: Traité de l'association domestique
agricole (1822) und Le Nouveau Monde industriel
et sociétaire (1829);
R. Owen: The Social System (1820) und The Book
of the New Moral World (1836);
E. Cabet: Voyage en Icarie (1839);
F. Amersin: Land der Freiheit (1874);
Th. Hertzka: Freiland (1890);
E. Bellamy: Looking backward 2000: 1887 (1888);
A. Huxley: Brave new World (1932);
G. Orwell: 1984 (1950).

- 3 Folgende Sozialutopien wurden für die Analyse ausgewählt:

- Th. Morus: Utopia (1516)
- T. Campanella: Civitas solis (1602 - 1620)
- E. Cabet: Voyage en Icarie (1839)
- Th. Hertzka: Freiland (1890)
- E. Bellamy: Looking backward 2000: 1887 (1888)
- A. Huxley: Brave new World (1932)

Diese Werke werden nach deutschen Ausgaben zitiert die im Primärliteraturverzeichnis angegeben sind.

- 4 Vgl. Th. Morus, 23 - 47

- 5 Th. Morus greift diese Kritik an den ungerechten sozialen Verhältnissen in den bestehenden Staaten als Schuld ihrer schlechten Regierungen nochmals am Schluß der 'Utopia' auf (vgl. 107 ff):

"Da möchte ich den sehen, der es wagte, mit solcher Gleichheit die Gerechtigkeit anderer Völker zu vergleichen! Ich will verloren sein, wenn sich bei diesen auch nur eine Spur von Gerechtigkeit und Gleichheit findet..."

- 6 Vgl. besonders die Zusammenfassung a. a. O., 106 f.

- 7 Hierzu dienen besonders die Reformvorschläge a. a. O., 1. Buch, 23-47.

- 8 Die hier zitierten Stellen sollen deshalb exemplarisch, d. h. in ihrer inhaltlichen Tendenz den generellen Befund quer durch alle utopischen Entwürfe belegen. Entsprechungen lassen sich zumeist also in allen anderen analysierten Utopien finden.
- 9 Diese radikale Konsequenz, Erziehung von Zeugung und Geburt an ausschließlich dem Staat zu überantworten, wird erst in der Mätopie A. Huxleys vollkommen zu Ende gedacht. Vgl. S. 101
- 10 Zur pädagogischen Rezeption utopischer Entwürfe s. 1) J. Güter 1968, 54-48; 72-76; 85-89; 106-109; 121-123; 2) K. Sengfelder 1929: "Wir könnten also zwei Tatsachen feststellen: nämlich erstens die Mehrzahl der pädagogisch-utopischen Gedanken aus den Staatsprogrammen des 19. Jhs. hat im 20. Jh. ihre Verwirklichung gefunden ... zweitens, daß die pädagogischen Ideen gar nicht so rein utopischen und unerfüllbaren Charakters sind ..." (64).
- 11 Vgl. Zwiegespräch zwischen Hythlodeus und Th. Morus: Th. Morus, 21 f
- 12 S. Anm. 2)
- 13 Vgl. Anmerkungen zu den Plänen von Lepeletier und Condorcet im Kap. 3.21, S. 111 ff
- 14 Vgl. Kap. 3.22 und 3.23, S. 123 f
- 15 Vgl. Kap. 3.3
- 16 Viele der schon von Th. Morus und T. Campanella aufgestellten Forderungen; Koedukation, Emanzipation der Frau, polytechnischer Unterricht ... fanden erst in unserem Jahrhundert eine entsprechende Verwirklichung.
- 17 J. G. Fichtes Werke werden nach der von J. H. Fichte besorgten Gesamtausgabe der Werke (1834 - 1846) zitiert. Nach Belegstellen findet sich in Klammern die Abkürzung des zitierten Werkes und die Seitenzahl in der Gesamtausgabe.
- 18 Darauf wird ausdrücklich hingewiesen. Vgl. R. Lassahn 1970, 11 ff. Die in diesem Kapitel erfolgende weitgehende Beschränkung auf die 'Reden' setzt dies voraus. Eine kritische Einführung in die zahlreichen Dissertationen über das pädagogische Denken Fichtes gibt R. Lassahn 1970, 15-35. Dort wird besonders die umfassende Interpretation von J. Drechsler: Fichtes Lehre vom Bild, Stuttgart 1955 hervorgehoben.

Für die hier angestrebte Untersuchung der erziehungsstaatlichen Konzeption in Fichtes "Nationalerziehungsplan" stehen die "Reden" im Mittelpunkt, da Fichte dort diesen Plan im Wesentlichen begründet, entwickelt und beschreibt. Fehlinterpretation, ideologische bzw. utopische Rezeption dieser "Reden" - besonders durch die Pädagogik in der 1. Hälfte unseres Jahrhunderts - werden in Kap. 3.24, S. 27ff aufgezeigt.

- 19 K. Fischer: Akademische Reden. Stuttgart 1862, 30; zit. n. R. Lassahn 1970, 12
- 20 Zum Einfluß Rousseaus auf Fichtes Ideen vgl. G. Gurwitsch: Kant und Fichte als Rousseauinterpreten. In: Kantstudien XXVII, 1922, 138 ff; F. Glum 1954, 79 - 83
Fichte selbst gibt mehrmals an, daß er sich mit den Werken Rousseaus auseinandergesetzt hat und zählt ihn zu seinen Lieblingsautoren. (Vgl. J. Offermann 1965, 26)
- 21 Die Darstellung der Verbindung Pestalozzi - Fichte fehlt in keiner Untersuchung der Pädagogik Fichtes. Vgl. besonders: P. Vogel 1907; J. Offermann 1965; H. Schuffenhauer 1963, 93 - 103
- 22 Zum grundlegenden Ansatz der Nationalerziehung in seiner Wissenschaftslehre und in seiner politischen Philosophie vgl. K. Hahn 1969; Z. Batscha 1970.
- 23 Vgl. O. F. Bollnow 1952; A. Flitner 1957, 65 - 87
- 24 Vgl. auch R. Lassahn 1970, 31:
"Wenn ein ursprünglicher Zusammenhang zwischen den politischen Problemen der französischen Revolution, konkret zwischen der Phase der demokratisch-revolutionären Jakobinerdiktatur, Fichtes Revolutionschriften und den Wissenschaftslehren besteht - was mir unbezweifelbar erscheint -, dann ist dies zugleich auch der Ansatz für sein erziehungswissenschaftliches Denken. Seine Vorstellung von Erziehung und Bildung ist ohne diesen Zusammenhang nicht denk- und deutbar. Die Grundlage bleibt ein demokratischer Impuls, ohne diesen werden freie und gleiche Erziehung für alle, Überwindung der Standesunterschiede und selbst Koedukation nicht verständlich."

- 25 Diese fünf Folgerungen Condorcets sind von H.-H. Schepp zusammengefaßt (1966, 17 f) und hier so zitiert. Auf entsprechende Textstellen aus Condorcets "Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, der Nationalversammlung im Namen des Komitees für öffentlichen Unterricht am 20. und 21. April 1792 vorgelegt" wird jeweils in Klammern verwiesen. Die Seitenzahlen beziehen sich auf die deutsche Übersetzung dieses Entwurfes in: Condorcet. Weinheim 1966.
- 26 Lepeletier betont dies eingangs seines Plans ausdrücklich und wirft dem Entwurf des Comités (Condorcet) vor, über den Unterrichts- und Schulaufbauplan die Erziehung vergessen zu haben: "Mit dem Unterricht hat sich das Comité [Condorcet] schon beschäftigt ... die Frage nach der Erziehung hat es aber ganz und gar unberührt lassen ... ich suche eine Erziehung, welche wahrhaft und allgemein national ist ..." (zit. n.: Michel Lepeletier's Plan einer Nationalerziehung. Übers. u. eingel. v. G. Thaulow, Kiel 1848, 2 - Lepeletier wird nach dieser Ausgabe zit.)
- 27 Man vgl. hierzu die Begründung einer Nationalerziehung in Fichtes 1. Rede. Inhalt und Sprache, sogar ähnliche Wortwahl dokumentieren die geistige Verwandtschaft Fichtes mit Erziehungsvorstellungen der Revolution:
- "Sollte eine so gesunkene Nation dennoch sich retten können, so müßte dies durch ein ganz neues, bisher noch niemals gebrauchtes Mittel, vermittelt der Erschaffung einer ganz neuen Ordnung der Dinge, geschehen. Lassen Sie uns also sehen, welches in der bisherigen Ordnung der Dinge der Grund war, warum es mit dieser Ordnung irgendeinmal notwendig ein Ende nehmen mußte, damit wir an dem Gegentheile dieses Grundes des Untergangs das neue Glied finden, welches in die Zeit eingefügt werden mußte, damit an ihm die gesunkene Nation sich aufzurichte zu einem neuen Leben." (RDN, 272)
- 28 Vgl. A. Diemer 1956, XIV f
- 29 Vgl. O. F. Bollnow 1952, 75 f
- 30 Vgl. C. Buol 1951, 28 - 33. C. Buol benützt für seine Berichte über diese Schülerrepubliken als Quellen: M. Planta: Geschichte und Beschreibung des Seminars in der Frey-Herrschaft Haldenstein. Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft 1766; A. Rufer: Vier bündnerische Schulrepubliken aus der zweiten Hälfte des 18. Jhs. Bern 1921

- 31 Vgl. die ausführliche Darstellung v. K. Guggisberg 1953
- 32 Fellenberg setzt sich mit Fichte am 6. 9. 1809 brieflich in Verbindung. Fichtes zurückhaltende Antwort erst im Mai 1810 hat wohl ihren Grund darin, daß er sich dort als Theoretiker keine Aufgabe vorstellen konnte. (Vgl. K. Guggisberg 1953, Bd. II, 54 ff)
- 33 Man vgl. folgende Zitate aus dem Plan M. Lepeletiers mit den Ausführungen und Zitaten zu Fichtes 'Erziehungsstaat' in den Kap. 2.22 und 2.23:
- "Ich verlange, daß ... alle Kinder, ohne Unterschied und ohne Ausnahme, gemeinschaftlich erzogen werden sollen auf Kosten der Republik und daß alle unter dem heiligen Gesetz der Gleichheit dieselbe Kleidung, dieselbe Nahrung, denselben Unterricht, dieselbe Sorgfalt erhalten." (a. a. O., 5 - RDN, 276 f)
 - "Ohne Nationalerziehung müßt ihr darauf verzichten, das zu bilden, was ich die Sitten der Kindheit nenne, welche nach meinem Plan bald die Sitten der Nation ausmachen werden." (a. a. O., 13 - RDN, 296)
 - "Mit dem fünften Jahre wird dann das Vaterland das Kind aus den Händen der Natur empfangen und mit dem zwölften Jahre der Gesellschaft wieder zurückgegeben." (a. a. O., 6 - RDN, 291 ff)
 - "In der öffentlichen Erziehung gehört die ganze Existenz der Kinder uns an, die Materie, wenn ich mich so ausdrücken darf, kommt sie aus der Form heraus, kein Gegenstand von außen kann die Gestalt, die Ihr ihm gebt, verändern." (a. a. O., 16 - RDN, 406 f, 421)
 - "Das Product der Arbeit von den Kindern wird die Kosten der Erziehungshäuser mindern; Jedes Kind, welches über acht Jahre alt ist ... kann sich die Nahrung selbst verdienen ... Daher ist es nothwendig, daß man neben den Erziehungshäusern diejenigen Arbeitsgegenstände vermehrt, welche für die Kinder passen." (a. a. O., 20 - RDN, 423 f)
- 34 Dieselbe Begründung der Überflüssigkeit eines stehenden Heeres und der militärischen Ausgaben findet sich auch in den Sozialutopien von Th. Morus, T. Campanella und Th. Hertzka.
- In allen diesen Entwürfen gelten daher körperliche Ertüchtigung, Kampfspiele und Waffenübungen als

wichtige Bestandteile der Erziehung zur Vorbereitung auf den kriegerischen Ernstfall.

- 35 Es wurde schon darauf hingewiesen, daß Fichte selbst den Begriff "Erziehungsstaat" nicht benutzt. Trotzdem verdeutlicht dieser Begriff treffend (und zusammenfassend) die von Fichte konzipierte Nationalerziehungsanstalt, für die sich in den Reden folgende Bezeichnungen finden:
- "ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen" (293); "neue Erziehung in ... kleinen Gemeinwesen" (300); "kleinere Gesellschaft" (422); "Anstalt" (423); "Kleiner Staat" (424); "kleiner Wirtschaftsstaat" (425); "durchaus neue Welt" (443).
- 36 Ein guter Überblick über die 'Geschichte der theoretischen Fichterezeption in der Pädagogik' und eine kritische Würdigung dieser Schriften (vornehmlich Dissertationen) finden sich in R. Lassahn 1970, 9 - 37.
- 37 Vgl. R. Lassahn 1970, 140 ff; H. Schuffenhauer 1963, 75
- 38 Zum Einfluß Fichtes auf die Landerziehungsheimbewegung und ihre Gründer: H. Lietz, G. Wyneken und Geheeb vgl. R. Lassahn 1970, 34 f und besonders M. Hohmann 1966, 61 ff, 41 f, 97.
- Wesentliche Ausführungen zur "Idee der Eigenwelt" der Erziehung in der Landerziehungsheimbewegung sind der letztgenannten Untersuchung (S. 61 - 114) entnommen.
- Eine Auseinandersetzung mit Fichte nach Übereinstimmung und Abgrenzung fand besonders unter den Erziehern der "Freien Schulgemeinde" statt: Vgl. G. Wyneken 1914, 8 - 16; P. Reiner 1914, 84 - 91; B. Hell 1914, 119 - 129.
- 39 Deshalb behauptet G. Lorenz, daß in den Landerziehungsheimen von H. Lietz erstmals Fichtes 'Erziehungsstaat' Verwirklichung fand:
- "Dieser Gedanke eines geschlossenen, sich selbst erhaltenden Schulstaates ist, soviel ich sehe, zum erstenmal von H. Lietz in dem Landerziehungsheim Haubinda (Sachsen-Meiningen) im Jahre 1898 verwirklicht worden. Diese Anstalt umfaßte einen Flächeninhalt von über 1000 Morgen, Äcker, Wiesen und Wald und beschäftigte ihre Zöglinge ausgiebig mit Landwirtschaft, Handwerken und Künsten" (a. a. O. 1917, 41 Anm. 1)

- 40 G. Wyneken grenzt sich ausdrücklich von Schulstaatgedanken ab. Seine Schulgemeinde soll ein "selbständiger, seine Gesetze aus dem eigenen Wesen ableitender Organismus" sein. Sie ist weder Abbild der Familie, noch Miniatur eines Staates. "Ein Schulstaat ist eine Utopie, eine Fiktion, eine Spielerei; denn die Schule ist eben kein Staat, wenn sie auch Staat spielen mag, so gut wie sie Soldat spielen kann."
(G. Wyneken: Schule und Jugendkultur. Jena⁴ 1928, 103 f; zit. n. H. Hohmann 1966, 77 f)
- 41 Vgl. R. Lassahn 1970, 21 ff
- 42 "Es wäre ein billiges Vergnügen, nun nachzuweisen, daß alles, was die Gesellschaft bekämpfen wollte, und zwar im Namen Fichtes, zu dessen eigentlichen Grundanliegen gehörte: ein weltbürgerliches Denken, das über den engen Rahmen der Nation hinausgriff, ein originär demokratischer Impuls und überall Vernunft, wo man in der Fichte-Gesellschaft von Gesinnung sprach."
(R. Lassahn 1970, 19)
- 43 Ch. Fourier wird nach den im Primärliteraturverzeichnis angegebenen dt. Ausgaben zitiert. Nach den Belegstellen sind in Klammern die Abkürzung des zitierten Werkes und die Seitenzahl der dt. Ausgabe angegeben. Wenn nicht anders vermerkt, werden Textstellen aus "Traité de l'association domestique" (TADA) und "Nouveau Monde industriel et sociétaire" (NMIS) nach den dt. Auszügen in "Die harmonische Erziehung" (Übers. v. W. Apelt) zitiert; s. Primärliteraturverzeichnis und Abkürzungsverzeichnis
- 44 Der Begriff "industrie" umfaßt bei Ch. Fourier die Arbeit in der Landwirtschaft, in Werkstätten und Manufakturen, wird also nicht im heutigen Sinne gebraucht.
- 45 Ch. Fourier übernimmt das griechische Wort 'phalanx' = Stoßkeil, Kerntruppe und bezeichnet mit 'Phalange' die Keimzelle der neuen gesellschaftlichen Ordnung, die Vereinigung in einer Produktions- und Konsumtionsgenossenschaft. Zentrum der 'Phalange' ist das 'Phalanstère', die pakstartigen Räumlichkeiten der Genossenschaft, indem 1600 - 1800 Menschen leben und arbeiten.
(Vgl. W. Apelt 1958, 46 Anm. 12)
- 46 S. W. Apelt 1958, 9 - 14; A. Bebel⁴ 1924, 1 - 11

- 47 Für Ch. Fourier sind die Adjektive "harmonien", "sociétaire" und "phalanstérien" Synonyma: 'Harmonische' Erziehung ist notwendig soziale und phalangische Erziehung. (Vgl. W. Apelt, 46 Anm. 12)
- 48 Ch. Fourier gebraucht deshalb die Begriffe "séries passionnelles - leidenschaftliche Serien" und "séries industrielles - produktive Serien" vollkommen synonym. (Vgl. W. Apelt 1958, 45 Anm. 9)
- 49 Vgl. W. Apelt 1958, 45 Anm. 8
- 50 Begriffliche Erklärung s. Schema, S. 153
- 51 Ch. Fourier nennt sie "corporations d'instinct - Interessensverbände" (NMIS, 86), die hier bewußt als "Altersbünde" bezeichnet werden, um ihre Ähnlichkeit in Organisationsformen, Methoden und Prinzipien mit den "Bünden" der Jugendbewegung zu betonen.
- 52 Gott oder Gemeinschaft sind für Ch. Fourier "... gleichbedeutende Begriffe, da die Gemeinschaft oder Harmonie das Ziel Gottes ist." (NMIS, 89)
- 53 Zur Rezeption und Wirkungsgeschichte der Fourierschen Erziehungskonzeption vgl. K. Asch 1914, 160-179; W. Apelt 1953, 33-36; H. Burkhardt 1960, 169-180
- 54 Siehe M. Friedberg: L'influence de Charles Fourier sur le mouvement social contemporain en France. Paris 1926; n. W. Apelt 1958, 33
- 55 Folgende Anmerkungen zur Geschichte der 'Brook-Farm-Phalanx' sind aus H. Burkhardt 1960, 174 ff übernommen. H. Burkhardt bezieht sich auf die Schilderung dieser genossenschaftlichen Gründung in K. Burton: Paradise Planters. London 1936
- 56 Siehe K. Asch 1914, 166-175
- 57 W. Apelt verweist auf die Auseinandersetzung mit den Lehren Ch. Fouriers
in Frankreich bei Cabet, Proudhon, Le Blanc und den Saint-Simonisten;
in Rußland bei Belinski und Herzen und im Petrachewski-Kreis;
in Deutschland bei Weitling, Grün, Hess, Born, Marlo, Ruge u. a. (s. W. Apelt 1958, 33 ff)
- 58 K. Marx u. F. Engels: Briefwechsel. Bd. I, Berlin 1949/50, 21; zit. n. W. Apelt 1958, 36
- 59 Für sie gilt zutreffend R. Dahrendorfs Kritik an gesellschaftlichen Gleichgewichtsmodellen:
"Das gleichgewichtige Funktionssystem ist als

Idealvorstellung ein schrecklicher Gedanke. Es ist die Gesellschaft, in der jeder und jedes seinen festen Ort hat, seine Rolle spielt, seine Funktion ausübt, die Gesellschaft, in der alles wie am Schnürchen klappt und nichts sich daher je zu verändern braucht; die ein für allemal richtig geordnete Gesellschaft ... Ein solches Modell mag als Produkt utopischer Phantasie hingehen, doch kann es als Programm oder Ideologie wirklicher Verhältnisse nur illiberale Konsequenzen haben. Wenn die Utopie wirklich wird, dann wird sie immer totalitär; denn nur die totalitäre Gesellschaft kennt de facto - jedenfalls scheinbar - jene allgemeine Übereinstimmung und Einigkeit, jenes graue Einerlei des Gleichen, das die perfekte Gesellschaft kennzeichnet. Wer eine Gesellschaft ohne Konflikt herbeiführen will, muß dies mit Terror und Polizeigewalt tun ..." (129)

Zu: 4. A s p e k t e d e r A n a l y s e g e g e n -
w ä r t i g e r p o l i t i s c h e r P ä d a -
g o g i k

- 1 "Selbstverständlich versteht sich politische Bildung in ihrer Praxis und in ihrem Selbstverständnis als Versuch, das 'Potential' Jugend in einem demokratischen Sinn zu aktivieren, und es herrscht Einmütigkeit darüber, daß politische Bildung so organisiert werden sollte, daß sie in ihrem Ergebnis die Jugend instandsetzt, einen Beitrag zur Demokratisierung zu leisten." (W. Hornstein 1970, 152)
- 2 Vgl. Kap. 1.1
- 3 Solche Überblicke finden sich in jedem didaktischen Neuansatz und in jeder Einführung politischer Pädagogik. Vgl. z. B. H. Giesecke 1970, 21-76; W. Gottschalch 1971, 41-53; K. G. Fischer 1970, 9-81; E. Becker u. a. 1971, 9-25. Wichtige pädagogische Quellentexte der Zeit von 1945 - 1968 sind von F. März in Auszügen zusammengestellt (1970, 66-199). Einen guten Einblick in die Entwicklung ermöglicht auch die Materialsammlung von K. Borchert (1965, 63-127), die die Resonanz dieser Ansätze in öffentlichen Verlautbarungen, Programmen, Beschlüssen und Lehrplanrichtlinien aufzeigt.
- 4 K. G. Fischer zit. S. Seyler 1968, 387. Die gleiche Einteilung findet sich auch bei K. Chr. Lingelbach 1967, 125-130, wo auch nähere Bezeichnungen für die Zuordnung von einzelnen Theoretikern zu finden sind.
- 5 Vgl. z. B.: H. Giesecke 1970, 211 ff; M. Greiffenhagen 1969, 231 ff; J. u. W. Wilke 1970, 33ff;

- 6 Als solche können die Modelle natürlich keine konkrete Beschreibung der politischen Zielkonzeption einzelner Erziehungstheorien enthalten. Zuordnungsversuche und Analysen müssen aber die Tragfähigkeit und Reichweite der Modelle erweisen. Hinweise darauf können im Rahmen dieses Kapitels, das Aspekte der Analyse aufzeigen will, nur parallel zur Darstellung der Modelle in Anmerkungen gegeben werden. Die dort zitierten Belegstellen und Vergleichshinweise werden exemplarisch verstanden. Die zitierten Werke wurden zur Gewinnung der Ansätze, Annahmen und Kriterien der einzelnen Modelle vergleichend benutzt und mußten daher ihre Brauchbarkeit überprüfen lassen.
- 7 Vgl. z. B. C. Offe 1971, 155 ff
- 8 Man vgl. hierzu folgende Feststellung:
- "Der radikal-egalitäre Demokratisierungsprozeß hat auf Grund der von ihm innewohnenden Dynamik fortschreitend auch die gesellschaftlich-wirtschaftlich-sozialen Bereiche ergriffen. Diese Entwicklung hat bei uns in der von dem Leitbild des Grundgesetzes (das ein sozialer Rechtsstaat sein will) gedeckten, politischen Wirklichkeit zu einer bestimmten Art sozialer Homogenität geführt. Sie hat weitgehend die soziale Existenzangst behoben. Es ist daher heute nicht unangebracht, nicht nur, wie dies weitgehend geschieht, von einer formalen, sondern auch einer materialen Demokratie, nicht nur von einer politischen, sondern auch einer sozialen und wirtschaftlichen Demokratie, nicht nur von demokratischen Aktivbürgern, sondern auch von demokratischen Wirtschafts- und Sozialbürgern zu sprechen." (G. Leibholz 1967, 22)
- 9 In konkreten Erziehungstheorien findet sich dieser Gedankengang des etatistischen Ansatzes in der Auseinandersetzung mit den Staats- und Gemeinschaftsvorstellungen des Naziregimes oder in Vergleichen mit Ländern, die eine demokratische Tradition besitzen:
- Beispiele:
- a) F. Oetinger, meint, daß "... aus der Erfahrung, die hinter uns liegt" (1951, Vorwort) gelernt werden müßte, "... daß der Friede unter den Menschen nicht darauf beruht, daß wir uns als einzelne oder als Gesamtheit ins richtige Verhältnis zum Staat bringen, sondern darauf, welcher Art die öffentliche Atmosphäre der Menschen untereinander ist." (ebd.)
- Deshalb fordert er zunächst Partnerschaft und Kooperation im mitmenschlichen Bereich, die es aber auf das Makrogebilde Staat zu übertragen gilt: "Es muß daher zum Schluß klargestellt werden, daß die Partnerschaft der Kooperation nicht an bestimmte Größenverhältnisse gebunden ist, sondern daß sie ein

P r i n z i p der politischen Integration darstellt. Es geht in der politischen Erziehungslehre, die wir hier vertreten nicht darum, in die moderne Massendemokratie Maßstäbe und Formen der Ritterzeit einzuschmuggeln, sondern umgekehrt ist die Erziehung zur Partnerschaftshaltung das einzige garantiert sichere Mittel dem modernen Apparate-Staat das Lebenselexier der Personengemeinschaft (Max Scheler) zu erhalten." (a.a.O., 158) Denn: "Das gemeindemäßige Verhalten - die aktive Partnerschaft in übersehbaren Verhältnissen - ist der Boden, aus dem eine gesunde Staatsgesinnung herauswächst." (a.a.O., 159).

b) Ähnlich argumentiert G. Leibholz 1967: Der Mangel an kontinuierlicher demokratischer Tradition hätte es erschwert, daß Demokratie bei uns zu einer "politischen Lebensform" geworden sei. (Vgl. a.a.O., 14f). "Wieviel glücklicher ist demgegenüber etwa die Lage in den angelsächsischen Ländern, in denen die Demokratie organisch gewachsen, die Staatsform zur selbstverständlichen Lebensform der gesamten Gesellschaft geworden ist und die Erzieher die Traditionen gesicherter erbmächtiger Werte sind." (a.a.O., 15) Daß aber auch bei uns "... die Nation als Ganzes allmählich in den politischen Raum hineinwächst" (a.a.O., 13), ist ein "... Auftrag, den Gesellschaft und Staat als Ganzes wahrzunehmen haben" (a.a.O., 40).

- 10 Diese Argumentation ist von G. Leibholz übernommen (vgl. 1967, 30ff), der "Demokratismus" und "Liberalismus" als dualistische, einander fast feindliche Prinzipien versteht: "Diese grundlegende Spannung zwischen Liberalismus und Freiheit auf der einen Seite und Demokratismus auf der anderen Seite macht verständlich, warum staatsbürgerliche Bildungsarbeit darauf aufmerksam machen muß, daß die heute fortschreitende radikale Egalisierung und Demokratisierung unseres politischen und gesellschaftlichen Lebens zu einer kontinuierlichen Entliberalisierung führen muß." (a.a.O., 34)
- 11 Die aktive Mitarbeit in Parteien fördert die demokratische Integrierung. Sie sind nämlich "Spiegelbild des Volkes" (G. Leibholz 1967, 28) und wirken "politisch integrierend" (a.a.O., 29): "Die Parteien sind es nämlich, die heute die Millionen von Aktivbürgern, die durch die fortschreitende politische Emanzipation mündig geworden sind, politisch aktionsfähig machen. Ohne ihre Zwischenschaltung würde heute das politisch mündig gewordene Volk nicht in der Lage sein, Einfluß auf das staatliche Geschehen zu nehmen. Sie versetzen das Volk erst in die Lage, als realhandelnde Einheit politisch in Erscheinung zu treten." (a.a.O., 27).

- 12 "Machtmißbrauch" wird von G. Leibholz nur innerhalb der "Obrigkeit" und der "Staatsmacht" gesehen. Die Einflußnahme auf die angenommene staatliche Garantie des Gleichgewichts von außen wird daher negiert: "Nicht minder zufällig haben daher alle Versuche, die Wirtschaft und ihre Verbände im politischen Raum der Demokratie an irgendwie bedeutungsvoller Stelle anzusiedeln, zu keinem Erfolg geführt." (1967, 29)
- 13 Konflikte als "exceptionelle und pathologische Erscheinungen" (R. Dahrendorf 1961, 211), als Störungen des angenommenen oder zu schaffenden Gleichgewichts zu sehen, ist wesentlicher Bestandteil des Integrationsmodells. In konkreten Konzeptionen findet sich diese Sicht z. B. in folgenden Argumentationen:
Kooperation in Partnerschaft "... sucht Konflikte in der Gemeinschaft nicht als Machtproblem, sondern als Störungen der menschlichen Kommunikation, d.h. im Wege des redenden und handelnden Dialogs auszutragen." (F. Oetinger 1951, 163)
Konflikte sind daher nicht Inhalt und Problem politischer Kommunikation schlechthin. Daher ist es notwendig, "... die unvermeidlichen Spannungen und Konflikte ... unter ein Überlegenes Normensystem, unter das Bild einer ... transzendenderen Ordnung zu bringen." (E. Lemberg 1964, 132).
- 14 E. Lemberg fordert in diesem Sinne als geistige Motivation für die Verpflichtung des Einzelnen einen neuen "Nationalismus": "Er bindet die Gesellschaft zu großen arbeitsteiligen und aktionsfähigen Gruppen, er gibt dem Einzelnen die nötigen Impulse zu Hingabe, Leistung und Opfer für eine überindividuelle Ordnung und zum politischen Engagement, das für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft unentbehrlich ist." (1967, 27)
- 15 Das Prinzip der Chancengleichheit in der Leistung bewirkt die demokratische Transformation von Staat und Gesellschaft: "Die Übertragung von Vorstellungen der demokratisch-radikalen Egalité auf den gesellschaftlich-sozialen-wirtschaftlichen Bereich hat den Staat heute weitgehend transformiert und ihn zu einem demokratischen Leistungsstaat gemacht. Dementsprechend hat die staatliche Verwaltung weitgehend auch ihren Charakter verändert und ist aus einer Eingriffsverwaltung zu einer planenden, staatlichen Leistungs- und Lenkungsverwaltung geworden." (G. Leibholz 1967, 22).
- 16 'Demokratisches Leitbild' ist in konkreten Entwürfen zumeist das Grundgesetz selbst, welches es gilt, "... soweit wie möglich, der Nation als Ganzes gegenwärtig zu machen. Denn wie soll eine Nation

p o l i t i s c h reagieren können, wenn sie nicht über die politischen Grundlagen ihrer eigenen Existenz ausreichend aufgeklärt wird." (G. Leibholz 1967, 18).

- 17 "Die demokratische Gesellschaft braucht, um zu funktionieren, die Hingabe ihrer Mitglieder, ihre Bereitschaft, die Freiheit zu verteidigen, die nur die Freiheit dieser Gesellschaft sein kann und nur gegen irgend jemand zu verteidigen ist, der sich außer ihr oder im Gegensatz zu ihr befindet. Darum muß die Freiheit dieser Gesellschaft ihren Mitgliedern als wertvoll erscheinen, als ein Wert, für den Einsatz und Opfer gerechtfertigt sind, der also über dem Leben und Vorteil des Individuums steht. All das macht die Bindung des Einzelnen an eine solche Gesellschaft, die Anerkennung ihres Wertes, ihre Integration und Abgrenzung zur notwendigen Voraussetzung demokratischen Lebens." (E.Lemberg 1967/B32,24)
- 18 Vgl. besonders R.Dahrendorf 1961, 49-132; 197-236
- 19 Vgl. Kap. 3.14,99ff
- 20 Vgl. R.Dahrendorf 1961, Kap.: "Pfade aus Utopia. Zu einer Neuorientierung der soziologischen Analyse", 85ff
- 21 "Im Begriff Pluralismus ist ... die normative Komponente mit der soziologischen engstens verbunden." (K.L.Shell 1970, 306). Diese Verbindung zeigt auch R.Dahrendorfs Konflikttheorie augenfällig in den Titeln der beiden Hauptwerke: Gesellschaft und Freiheit (1961) und Gesellschaft und Demokratie (1958-1971).
- 22 Zit. n. R.Dahrendorf 1961, 413
- 23 In Konflikten läßt sich das Politische bestimmen. Dies ist zentraler Satz aller Einzelkonzeptionen politischer Erziehung, die sich auf das Konfliktmodell zurückführen lassen:
 - "Was Politik 'eigentlich' sei, ist schwer zu sagen. Im Alltag des politischen Lebens zeigt sie sich darin, daß Menschen verschiedene Interessen, Ziele und Wünsche haben, die miteinander im Widerspruch stehen und so aufeinander abgestimmt werden müssen, daß Frieden erhalten bleibt. Diese Widersprüche kennzeichnen nicht einen moralischen Mangel des Menschen, sondern seine individuelle, nicht austauschbare Eigenart ..." (H.Giesecke 1970, 120)
 - "So unterschiedlich die Struktur unserer Gesellschaft gedeutet wird ... darüber herrscht weitgehend Übereinstimmung, daß sich der politische Prozeß in gesellschaftlichen Konflikten vollzieht." (K.Chr. Lingelbach 1967, 52)

- 24 Hier ist die verbindliche Anerkennung 'demokratischer Spielregeln' für die Konfliktaustragung als Minimalkonsens einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft angesprochen: "Der Kampf findet nach Regeln und buchstäblich im Saale statt - nicht auf der Straße; er entartet nicht zum Bürgerkrieg, der Staat sorgt auf Grund seiner Zwangsgewalt, daß das Miteinander im Gegeneinander bewahrt bleibt." (R.Engelhardt 1964, 17)
- 25 Vgl. hierzu die Grundeinsichten "Interesse", "Mitbestimmung" und "Solidarität" bei H.Giesecke 1970, 121
- 26 'Utopisch-intentional' wird hier im Sinne der Begriffsbestimmung dieser Arbeit verstanden; vgl. Kap. 2.2. R. Dahrendorf würde die Behauptung einer 'utopischen Funktion' von Konflikten ablehnen, weil er den Begriff 'Utopie' auf die sozialutopische Konstruktion vollkommener Gesellschaften beschränkt.
- 27 "Was also Demokratie auch sonst noch immer sein mag: unter anderem ist sie permanenter Kampf um 'bessere' Lösungen, der niemals endet und niemals enden darf, wenn sich die Demokratie nicht selbst aufheben will." (R.Engelhardt 1964, 13)
- 28 "Mein Konzept schließt allerdings 'revolutionäre' Lösungen im klassischen Sinne aus. Es plädiert für evolutionäre Fortschritte, weil nach meiner Meinung in ihren Folgen kalkulierbare - und deshalb verantwortbare und humane - Veränderungen nur mit den intakten Funktionen des gegenwärtigen gesellschaftlichen Systems - und das heißt: des wie immer zu verändernden p a r l a m e n t a r i s c h e n E r b e s - erreichbar sind." (H. Giesecke 1970, 229f)
- 29 Zur 'Pluralismuskritik von links' vgl. H.Kohl 1970, 29ff; C.Offe 1971, 164ff. Die Kritik findet sich auch in emanzipationstheoretischen Ansätzen politischer Bildung und Erziehung: vgl. z.B. F.Heinisch 1970, 163 ff
- 30 Diese Interdependenz kann nur erkannt werden, wenn der Widerspruch von demokratischen Verfassungsinstitutionen und gesellschaftlicher Realität entlarvt wird:
"Die gegenwärtige politische Realität erschließt sich nur, wenn der in der Verfassung formulierte und in den rechtsstaatlichen Organen institutionalisierte Begriff von einem die Freiheit und Gleichheit der Bürger garantierenden Staat konfrontiert wird mit den realen Formen von Unfreiheit und Ungleichheit, an denen die Gesellschaft festhält oder die sie neu hervorbringt." (K.Mollenhauer 1971, 159)

- 31 Vgl. z.B. R.Schmiederer 1971, 34 f
- 32 Vgl. z.B. R.Schmiederer 1971, 56 ff
- 33 Politische Zielkonzeption von emanzipatorischen Erziehungsvorstellungen ist daher entsprechend eine herrschaftsfreie Endgesellschaft:
"An die Stelle von Herrschaft und Repression könnte die Kooperation freier und gleicher Menschen treten; an die Stelle von Konkurrenzkampf Solidarität. Das heute bestehende System der abstrakten und formalen Gleichheit, das verbunden ist mit konkreter gesellschaftlicher Ungleichheit, könnte überwunden werden zugunsten eines Systems der realen und konkreten Gleichheit des Menschen: Also einer Demokratisierung der Gesellschaft. Entfällt aber die ökonomische Notwendigkeit von Herrschaft, dann bedeutet dies die Chance für die Emanzipation des Menschen - denn Emanzipation bedeutet letztlich Befreiung von Herrschaft." (R. Schmiederer 1971, 33)
- 34 Notwendig stellt sich aber die Frage, was zu tun sei, wenn die herrschenden und privilegierten Minderheiten diesen "friedlichen Revolutionsprozeß" der Demokratisierung nicht mitmachen wollen und auch nicht brauchen. Da sie nach Aussage der Emanzipationstheorie alle Repressions- und Manipulationstechniken zur Verfügung haben, wird 'friedliche Revolutionierung' zur Resignationsformel des friedliebenden Theoretikers oder zur ideologischen Verschleierungsformel gewaltsamer Revolutionsstrategie.
- 35 Fragen einer 'Integrationserziehung' sind daher:
"Wie kann in einer Demokratie wie der unsrigen politische Bildung in den Schulen und im Rahmen der Erwachsenenbildung in einem solchen Ausmaß verbreitet werden, daß die Nation als Ganzes allmählich in den politischen Raum hineinwächst und so einen Sinn für das spezifische Politische erhält, so daß sie in der Lage ist, an den Umweltproblemen der Gegenwart einen lebendigen Anteil zu nehmen und die Fülle der an sie herandrängenden Impulse sinnvoll zu bewältigen. Wie soll die Fähigkeit des einzelnen Bürgers, an der staatlichen Willensbildung teilzunehmen, verbessert werden können, wenn es nicht zuvor gelingt, unsere Mitbürger dahin zu bringen, etwa auf Materialien und Informationen, die sie allabendlich in großer Fülle in Rundfunk und Fernsehen empfangen, sachgerecht zu reagieren." (G.Leibholz 1967, 13)
- 36 Vgl. E.Becker u.a. 1970, 10ff; K.G.Fischer 1970, 19ff; R. Schmiederer 1969, 431 ff u.v.a.
- 37 U.a. von Th.Litt 1958, E.Weniger 1954, H.Weinstock 1961.

- 38 Vgl. die Ansätze politischer Erziehung bei E.Spranger 1957
- 39 Vgl. die Konzeptionen von F.Borinski 1954; H.Newe 1963; P.Röhrig 1964 u.v.a. (Vgl. hierzu auch die Zuordnung von Theoretikern in den unter Anm. 45 angegebenen Analysen)
- 40 Vgl. z.B. G.Leibholz 1967; E.Lemberg 1964, 1967
- 41 "Es geht in der politischen Bildung ... um die Vorbereitung des jungen Menschen auf seine Rolle im politischen Geschehen, das sich in gesellschaftlichen Konflikten abspielt ...
1. Der Aufwachsende sollte lernen, die größeren, in ihrer Auswirkung die gesamte Gesellschaft betreffenden Konflikte als solche zu erkennen, sie angemessen zu analysieren und zu beurteilen. Hierzu gehört auch, daß er sich der materiellen und ideellen Interessenlagen der eigenen Gruppe bewußt wird.
2. Der Aufwachsende sollte als künftiger 'Aktivbürger' bereit und fähig sein, Chancen politischer Einflußnahme zu erkennen und zu nutzen."
(K.Chr.Lingelbach 1967, 53)
- 42 Vgl. E. Schaaf 1970; H.-G. Assel 1969b
- 43 Vgl. z.B. R.Schmiederers Kritik an H. Gieseckes Konflikterziehung (1969, 450ff)
- 44 "Unabhängig aber von der jeweils konkreten Zielgruppe bzw. von den Trägern einer emanzipatorischen Erziehung läßt sich sagen, daß diese sich immer in den Dienst der unterprivilegierten, der unterdrückten und ausgebeuteten Klassen und Gruppen des Volkes stellt. Das Ziel einer solchen Bildung und Erziehung ist - global ausgedrückt - die Befreiung des Menschen aus gesellschaftlich begründeter Unmündigkeit und Abhängigkeit, ist das Streben nach einer Gesellschaft, die den konkreten Interessen der jeweils lebenden und der zukünftigen Menschen gerechter wird als die bestehende. (R. Schmiederer 1971, 28)
- 45 Grundlegende Ansätze der emanzipationstheoretischen Theoriegruppe politischer Bildung und Erziehung finden sich in: K.Mollenhauer 1971 (1968); H.-J.Gamm 1970 u. 1971; J.Beck u.a. 1971 (1970); W.Gottschalch 1971 (1970); R. Schmiederer 1971
- 46 Vgl. z.B. H.J.Breiteneicher u.a. 1971, 108-126
- 47 Diese These schließt sich folgenden Überlegungen H. Gieseckes an:
"Die kritische Theorie sowie überhaupt die marxistische Tradition, die sich in jener überliefert hat, haben für eine pädagogische Theorie keinen Platz. Es sind Theorien über die gesellschaftliche Totali-

tät, über das 'spätkapitalistische System', die die Geschichte der menschlichen Gesellschaft auf den Begriff bringen und die vorgefundene Realität an dem Anspruch messen, den diese als den ihren ausübt. Dafür jedoch, daß Lernen, gerade auch Lernen im Sinne einer Zunahme von Emanzipation bei den Menschen, im Kontinuum einer je einzelnen Lebensgeschichte erfolgen muß, hat diese Theorie keinen Platz. Die 'kritische Theorie' ist in einem präzisen Sinne des Wortes pädagogisch defaitistisch: Was immer man pädagogisch anstreben mag, immer werden die Ziele und Methoden sich im Rahmen dessen bewegen, was von dieser Theorie politisch als 'systemkonform' denunziert werden muß. Das war schon bei Marx nicht anders: Pädagogik vor der Revolution hatte nur die Funktion, diese Revolution im Bewußtsein vorzubereiten; nach der Revolution kam ihr die Aufgabe zu, die neue gesellschaftliche Realität im Bewußtsein zu verankern." (1971, 34)

- 48 "Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß die Demokratisierung der Gesellschaft und die Emanzipation des Menschen nie allein durch Bildung und Erziehung erreicht werden kann, sondern nur durch eine grundlegende Veränderung der Gesellschaft, ihrer Strukturen und ihrer Organisation. Die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens wird nicht durch die Politische Bildung entschieden, sondern durch die politische Praxis; an dieser kann Politische Bildung teilhaben, wenn es ihr gelingt, die rigide Trennung von Theorie und Praxis, von Bildung und Aktion tendenziell aufzuheben oder wenigstens zu relativieren." (R. Schmiederer 1971, 43)
- 49 "Das pädagogische Prinzip Parteilichkeit [für die Unterdrückten und Ausgebeuteten] ist als ein spezifischer Ausdruck erzieherischen Kampfes zu verstehen. Die Handlungsmaxime der Lehrer wäre entsprechend in die Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten der Schüler zu übersetzen, weil dadurch auch die Bereitschaft, am 'Klassenkampf' teilzunehmen, gefördert werden kann." (H.-J. Gamm 1971, 11)
Vgl. auch 'Thesen zur Lehrerbildung' in: J. Beck u. a. 1970, 245
- 50 Auch die in Anm. 45 genannten Theoretiker emanzipatorischer Erziehung umfassen dieses Spektrum. Die jeweilige Position darin müßte daher in Einzelanalysen näher geklärt werden. Vgl. die Studie zu Emanzipation und emanzipatorische Erziehung von E. Jouhy 1972
- 51 Vgl. vorausgehendes Kapitel 4.13
- 52 Vgl. K. Wallraven u. E. Dietrich 1971, 33

- 53 Vgl. K.L.Shell 1970, 310
- 54 Vgl. die Analyse anarchistischer, gnostisch-revolutionärer und dogmatisch-ideologischer Tendenzen in Emanzipationstheorien bei E.Jouhy 1972, 145ff u. E.Colberg 1971, 17ff
- 55 "Die derzeit auch in Mitteleuropa in Gang befindliche Schulreform ist ... ein Teilvorgang eines permanenten Demokratisierungsprozesses, der nun auch in Bereiche einzudringen beginnt, die bisher tabuisiert waren, Auf der Basis der Demokratisierung begegnen einander die Bemühungen um eine der Zeit angepassten Schule und um eine politische Bildung der Jugend. Denn mit der Schulreform sollen vor allem drei Ziele erreicht werden:
 1. Chancengleichheit für alle Kinder in der Bildung.
 2. Wissenschaftlich-empirische Anpassung der Curricula an die Bedingungen unserer Zeit.
 3. Demokratisierung der Struktur, Organisation, Methoden und Kommunikationen in unseren Schulen."(N.Schausberger 1970, 137)
- 56 "Immer mehr müssen wir uns davon überzeugen, daß die Schule als Institution von einem Motiv- und Einstellungsgegensatz durchzogen ist... Die Institutionsblindheit der pädagogischen Ideologie zeigt sich am deutlichsten darin, daß sie die (funktionale) Erziehung der Schüler durch die Organisation der Schule selbst, unabhängig von und 'vor' allem unterrichtlichen Entscheidungen der Lehrer, nicht zu würdigen vermag. Sie kann nicht sehen, daß pädagogische Appelle und periphere Reformen an der Schulrealität scheitern müssen, weil die (funktional wirk-same) Grundstruktur der Schule diesen Einflüssen entgegenwirkt." (P.Fürstenau 1969, 22)
- 57 Vgl. Kap. 4.11, S. 177

VERZEICHNIS
DER ABKÜRZUNGEN

apuz	aus politik und zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung 'Das Parlament'. Hg. v. der Bundes- zentrale für politische Bildung.
JGZ	J. G. Fichte: Grundzüge des ge- genwärtigen Zeitalters.
GSZ	Gesellschaft - Staat - Erziehung. Blätter für politische Bildung und Erziehung.
NMIS	Ch. Fourier: Nouveau Monde industriel et sociétaire.
RDN	J. G. Fichte: Reden an die deut- sche Nation.
TADA	Ch. Fourier: Traité de l'associa- tion domestique-agricole.
TQMD	Ch. Fourier: Theorie des quatre mouvements et des destinées générales.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

1. P r i m ä r l i t e r a t u r

- Bellamy, E.: Looking backward 2000: 1887. London 1888;
zit.n.dt. Ausgabe: Ein Rückblick aus dem Jahr 2000 auf 1887. Übers. v. G.v.Gizycki, Leipzig 1890
- Cabet, E.: Voyage en Icarie. Paris 1840;
zit.n.dt. Ausgabe: Reise nach Iskarien. Auswahl München-Zürich-Wien 1919
- Campanella, T.: Civitas solis. 1602-1620;
zit.n.dt. Ausgabe: Sonnenstaat. Übers. v. K.J.Heinisch. In: Der utopische Staat. Reinbek b.Hamburg 1971 (1960)/117-169
- Condorcet, A.: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. 1792;
zit.n.dt. Ausgabe: Weinheim 1966
- Fichte, J.G.: sämtliche Werke. Hg.v.J.H.Fichte. Bd. 1-8. Leipzig 1844-1866
- Der geschlossene Handelsstaat. 1800; in: Bd.III/387-513
 - Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters. 1800; in: Bd.VII/2-254
 - Reden an die deutsche Nation. 1808; in: Bd.VII/257-499
- Fourier, Ch.: Oeuvres complètes. Bd.I-. Paris 1841
- Theorie des quatre mouvements et des destinées générales. 1808;
zit.n.dt. Ausgabe: Theorie der vier Bewegungen und der allgemeinen Bestimmungen. Hg.v.Th.W.Adorno, eingel. v.E.Lenk, Frankfurt-Wien 1966
 - Traité de l'association domestique-agricole. 1822;
zit.n.Auszügen in: Die harmonische Erziehung. Ausgew., eingel. u. Übers. v.W.Apelt. Berlin-O. 1958 u. Die Frühsozialisten 1789-1848. Bd.I. Hg.v.M.Vester. Reinbek b.Hamburg 1970/137-193
 - Nouveau Monde industriel et sociétaire. 1829;
zit.n. Auszügen in: Die harmonische Erzie-

- hung. Ausgew., eingel. u. übers. v.W.Apelt. Berlin-0.1958 u. Die Frühsozialisten 1789-1848.Bd.I. Hg.v.M.Vester. Reinbek b.Hamburg 1970/193-198
- Hertzka, Th.: Freiland, Ein soziales Zukunftsbild. Leipzig 1890
- Huxley, A.: Brave new World. London 1932; zit.n.dt. Ausgabe: Schöne neue Welt. Übers. v.E.Herlitschka. Frankfurt 1971(1953)
- Lepelletier, M.: Plan d'éducation nationale. 1792; zit.n.dt. Ausgabe: Michel Lepelletier's Plan einer Nationalerziehung. Übers. u. eingel. v.G.Thaulow. Kiel 1848
- Morus, Th.: Utopia. 1516; zit.n.dt. Ausgabe: Utopia. Übers. v.K.J.Heinrich. In: Der utopische Staat. Reinbek b.Hamburg 1971(1960)/7-113

2. Sekundärliteratur

- Adorno, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Hg.v.G.Kadelbach. Frankfurt 1971
- Agnoli, J.u.P.Brückner: Die Transformation der Demokratie. Frankfurt 1968
- Amendt, G.u.P.Brandt, H.Breddermann, G.Degler, E.Gerhardt, S.Rabe, J. Reisin: Kinderkreuzzug oder Beginn die Revolution in den Schulen? Reinbek b.Hamburg 1968
- Andersen, B.D.u.S.Hansen, J.Jensen: Das kleine rote Schülerbuch. 2.Aufl. Frankfurt 1970
- Apelt, W.: Einleitung. Zu:Ch.Fourier:Die harmonische Erziehung. Ausgew.,eingel.u.übers.v.W.Apelt.Berlin 1958/9-40
- Assel, H.-G.: Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus. München 1969 a
- Assel, H.-G.: Kritische Gedanken zu den Denkanätzen politischer Bildung. In: apuz. 1969b/B31
- Assel, H.-G.: Ideologie und Ordnung als Probleme politischer Bildung. München 1970
- Assel, H.-G.: Das Demokratieproblem in der politischen Bildung. In: GSE. 16/1971/333-340
- Auernheimer, G.u.M.Doehlemann: Mitbestimmung in der Schule. München 1971
- Baacke, D.: Reflexion und Aktion als Spannungsfeld politischer Bildung. In: H.Giesecke u.a. 1971/47-86

- Bahl, F.: Utopie und Wissenschaft in der Erziehung. In: Die Sammlung. 10/1955/79-87
- Barion, J.: Was ist Ideologie? Studie zu Begriff und Problematik. Berlin 1964
- Barth, H.: Wahrheit und Ideologie. 2. Aufl. Erlenbach-Zürich 1961 (1945)
- Batscha, Z.: Gesellschaft und Staat in der politischen Philosophie Fichtes. Frankfurt 1970
- Bebel, A.: Charles Fourier. Sein Leben und seine Theorien. 4. Aufl. Stuttgart 1921 (1897)
- Beck, J.: Zur ideologischen Funktion der Erziehung. In: K.Kippert 1970/93-114
- Beck, J.u.M.Clemenz, F.Heinisch, E.Jouhy, W.Markert, H.Müller, A.Pressel: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München 1970
- Becker, E.u.S.Herkommer, J.Bergmann: Erziehung zur Anpassung? Politische Bildung in den Schulen - Eine soziologische Untersuchung. 3. Aufl. Schwalbach 1970 (1967)
- Becker, H.u.P.Bonn, W.Groddeck: Demokratisierung als Ideologie? Anmerkung zur Curriculum-Revision in Hessen. In: betrifft: erziehung. 5/1972/8-/19-29
- Bergstraesser, A.: Politik in Wissenschaft und Bildung. Freiburg 1961
- Bernstein, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 4/1959/52-79
- Bloch, E.: Freiheit und Ordnung. Abriß der Sozialutopien. Berlin 1969 (1947)
- Bolewski, H.: Die Kritische Theorie und ihre Folgen. In: Pädagogischer Fortschritt? Hg.v.J.Flügge. Bad Heilbrunn 1972/119-134
- Bollnow, O.F.: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. Stuttgart 1952
- Borcherding, K.: Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965. München 1965
- Borinski, F.: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf-Köln 1954
- Braumeiser, M.(Hg.): Attacken auf die pädagogische Provinz. Stuttgart 1971
- Buber, M.: Pfade in Utopia. Heidelberg 1950

- Buol, C.: Erziehung zur Demokratie in der schweizerischen Volksschule. Diss. Zürich 1950
- Burkhardt, H.: Menschenbild und Menschenbildung im frühen Sozialismus. Diss. München 1960
- BuShoff, H.: Politikwissenschaft und politische Erziehung. In: apuz. 1967/B17
- BuShoff, H.: Politikwissenschaft und Pädagogik. Studien über den Zusammenhang von Politik und Pädagogik. München 1968
- Callong, F.: Pestalozzi als Nationalerziener. Diss. Köln 1929
- Colberg, E.: Ideologie, Utopie und politische Theorie. In: GSE. 16/1971/7-22
- Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit. München 1961
- Dahrendorf, R.: Pfade aus Utopia. München 1967
- Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1971 (1968)
- Debus, O.: Schülermitverantwortung am Ende? In: GSE. 14/1969/184-187
- Demokratisierung der Schule. Die Stellung des Schülers in der Schule und die Rolle der Schülermitverantwortung. Hg.v.d.Bundeszentrale f.pol.Bildung. Bonn 1969/81
- Der Stand der Diskussion um die Politische Bildung. Hg.v. Hess.Inst.f.Lehrerfortbildung. Kassel 1969
- Deutscher Bundestag. Debatte über politische Bildung. In: Das Parlament. 18/30.11.1968/48
- Diemer, A.: Einleitung. Zu: J.G.Fichte: RDN. Ausg. der Phil.Bibl. Bd.204. Hamburg 1955, I ff
- Diemer, A.: Einleitung. Zu: J.G.Fichte: GGZ. Ausg. der Phil.Bibl. Bd.247. Hamburg 1956, I ff
- Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 7. Aufl. München 1965
- Döring, K.W.: Schulpädagogik und Ideologiekritik. In: K.W.Döring u.H.Kupffer: Die eindimensionale Schule. Weinheim-Basel 1972/44-70
- Doren, A.: Wunschträume und Wunschzeiten. In: Vorträge der Bibliothek Wartburg 1924/25. Berlin 1925/158-205; auszugsweiser Abdruck in: A.Neusüss 1968, 123-177
- Ebert, Th.u.G.Jochheim: Konfliktaustragung durch gewaltfreie Aktion. In: H.Giesecke u.a. 1971/127-174
- Eckert, R.: Die Schule im Widerspruch der Gesellschaft. In: Pädagogischer Fortschritt? Hg.v.J.Flügge. Bad Heilbrunn 1972/9-29

- Ellwein, Th.: Politische Verhaltenslehre. Stuttgart 1964
- Emge, C.A.: Das Wesen der Ideologie. Mainz 1961
- Engelhardt, R.: Politisch bilden - aber wie? Essen 1964
- Engelhardt, R.: Urteilsbildung im politischen Unterricht. Einübung kontroversen Denkens als Aufgabe politischer Bildung. 3. Aufl. Essen 1971
- Engelhardt, R.: Auswahlkriterien für die Gegenstände des politischen Unterrichts. In: GSE. 17/1972/229-232
- Fackinger, K.: Nationalismus als pädagogisches Problem. In: apuz. 1967/B37
- Fischer, K.G.: Einführung in die politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart. Stuttgart 1970
- Fischer, W.(Hg.): Schule und Kritische Pädagogik. Heidelberg 1972
- Flitner, A.: Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880. Tübingen 1957
- Foerster, F.W.: Schule und Charakter. 10. Aufl. Zürich 1910
- Freyer, H.: Die Politische Insel. Leipzig 1936
- Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: P.Fürstenau u.a.: Zur Theorie der Schule. 2. Aufl. Weinheim-Berlin-Basel 1972/9-27
- Gamm, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964
- Gamm, H.-J.: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München 1970
- Gamm, H.-J.: Parteilichkeit als Bildungsprinzip. In: Argumente zur Zeit. Sonderdruck aus 'Blätter für deutsche und internationale Politik'. 1971/11
- Gamm, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972
- Geiger, Th.: Ideologie und Wahrheit. Stuttgart-Wien 1953
- Giesecke, H.: Politische Bildung in der Jugendarbeit. München 1966
- Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung. 5. Aufl. München 1970 (1965)
- Giesecke, H.u.D.Baacke, H.Glaser, Th.Ebert, G. Jochheim, P.Brückner: Politische Aktion und politisches Lernen. 2. Aufl. München 1971
- Giesecke, H.: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von Aktionen. In: H.Giesecke u.a. 1971/11-46

- Glaser, H.: Prolegomena und Beispiel zu einer gesellschaftlichen Spielraumtheorie. In: H.Giesecke u.a. 1971/87-125
- Glum, F.: Philosophen im Spiegel und Zerrspiegel. Deutschlands Weg in den Nationalismus und Nationalsozialismus. München 1954
- Görlitz, A.: Zu einer Theorie der politischen Bildung. In: GSE. 15/1970/349-361
- Gottschalch, W.: Soziales Lernen und politische Bildung. Frankfurt 1969
- Gottschalch, W.: Soziologie der politischen Bildung. 2. Aufl. Frankfurt 1971
- Greiffenhagen, M.: Demokratisierung - zur Problematik eines aktuellen Begriffs. In: GSE. 14/1969/282-286
- Grosser, D.: Linksradikale Demokratiekritik und politische Bildung. In: apuz. 1970/B22
- Guggisberg, K.: Philipp Emanuel von Fellenberg und sein Erziehungsstaat. Bd.-1-2 Bern 1953
- Guter, J.: Pädagogik in Utopia. Erziehung und Arbeitswelt in sozialpolitischen Utopien der Neuzeit. Neuwied 1968
- Habermas, J.u.L.v.Friedeburg, Chr.Oehler, F.Weltz: Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. 3. Aufl. Neuwied-Berlin 1969(1961)
- Hahn, K.: Staat, Erziehung und Wissenschaft bei J.G. Fichte. München 1969
- Hamm-Brücher, H.: Schule zwischen Establishment und APO. Hannover 1969
- Handlexikon zur Politikwissenschaft. Hg.v.A.Görlitz. München 1970
- Heckel, H.: Pädagogische Utopien - als Wirklichkeit gedeutet. In: Erziehung und Wirklichkeit. Festschrift zum 50jährigen Bestehens der Odenwaldschule. Braunschweig 1960/11-23
- Heimann, H.: Wissenschaftskonzeption, Pluralismuskritik und politische Praxis der Neuen Linken. In: apuz. 1970/B14
- Heinisch, F.: Politische Bildung - Integration oder Emanzipation? In: J.Beck u.a. 1970/155-183
- Heinisch, K.J.: Zum Verständnis der Werke. Essay in: Der utopische Staat. Hg.v.K.J.Heinisch. Reinbek b.Hamburg 1971 (1960)/216-265
- Hell, B.: Nochmals Fichte und die Freie Schulgemeinde. In: Die Freie Schulgemeinde. 4/1914/24/119-129

- Henningsen, J.: Lüge und Freiheit. Ein Plädoyer zur politischen Bildung. Wuppertal-Barmen 1966
- v. Hentig, H.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. 2. Aufl. Stuttgart 1969a
- v. Hentig, H.: Die Schule im Regelkreis. 2. Aufl. Stuttgart 1969b
- v. Hentig, H.: Spielraum und Ernstfall. Stuttgart 1969c
- Hersch, J.: Die Ideologien und die Wirklichkeit. Versuch einer politischen Orientierung. München 1957
- Hilligen, W.: Didaktische und methodische Handreichungen zu Politischen Bildung und Sozialkunde. Frankfurt 1965
- Hilligen, W.: Vorschläge für didaktische Kategorien zur Strukturierung von Inhalten und Intentionen politischer Bildung. Manuskript in: Die deutsche Unruhe. In: apuz. 1970/B3/20-24
- Hilligen, W.: Anmerkungen zu einem Schlüsselbegriff. In: GSE. 17/1972/150-153
- v. Hippel, O.: Die pädagogische Dorf-Utopie der Aufklärung. Langensalza 1939
- Hoffmann, D.: Braucht die politische Bildung die Utopie? In: GSE. 14/1969/82-95
- Hohmann, M.: Die pädagogische Insel. Untersuchungen zur Idee einer Eigenwelt der Erziehung bei Fichte und Goethe, Wyneken und Geheeb. Ratingen 1966
- Horkheimer, M.: Kritische Theorie. Eine Dokumentation. Hg.v.A.Schmidt. Bd.1-2. Frankfurt 1968
- Horn, K.: Dressur oder Erziehung. Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion. Frankfurt 1967
- Hornstein, W.: Jugend-Gesellschaft-Demokratie. In: GSE. 15/1970/144-156
- Hornung, K.: Überlegungen zu Situation und Auftrag der politischen Pädagogik in unserer Zeit. In: Die Schulfache. 1961/522-530; 607-616
- Hornung, K.: Politik und Zeitgeschichte in der Schule. Didaktische Grundlagen. Villingen 1966
- Hornung, K.: Zum Ideologieproblem in der politischen Erziehung. In: apuz. 1967/B35-36
- Hornung, K.: Die politische Bildung und die Rebellion der Jugend. In: GSE. 15/1970/9-23
- Huntemann, G.H.: Utopisches Menschenbild und utopistisches Bewußtsein im 19. und 20. Jahrhundert. Diss. Erlangen 1953

- Huxley, A.: Dreißig Jahre danach oder Wiedersehen mit der Wackeren neuen Welt. München 1960
- Ideologie. Art. in: Soziologische Exkurse. Hg.v.Inst.f. Sozialforschung. Frankfurt 1956
- Jaide, W.: Jugend und Demokratie. Politische Einstellungen der westdeutschen Jugend. 2. Aufl. München 1971
- Jouhy, E.: Demokratisierung der Schule, ein widerspruchsvoller Prozeß. In: GSE. 15/1970/83-93
- Jouhy, E.: Zum Begriff der emanzipatorischen Erziehung. In: GSE. 17/1972/145-149
- Just, K.: Charakterbildung und Schulleben. 2. Aufl. Osterwieck 1914
- Kerényi, K.: Ursinn und Sinnwandel des Utopischen. In: A.Portmann (Hg.): Vom Sinn der Utopie. Zürich 1964/9-29
- Kerschensteiner, G.: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Hg.v.J.Dolch. 9. Aufl. München-Stuttgart 1961
- Kippert, K.(Hg.): Einführung in die Soziologie der Erziehung. Freiburg-Basel-Wien 1970
- Klafki, W.: Die Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: Die Sammlung. 13/1958/448-462
- Klafki, W.u.G.M.Rückriem, W.Wolf, R.Freudenstein, H.-K.Beckmann, K.Ch.Lingelbach, G.Iben, J.Diedrich: Erziehungswissenschaft. Bd.1-3. Frankfurt 1970/71
- Knuth, W.: Ideen-Ideale-Ideologien. Hamburg 1955
- König, H.: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland. Berlin 1960
- Kohl, H.: Pluralismuskritik in der Bundesrepublik. Zur Pluralismusdebatte. In: apuz. 1970/B12
- Kress, G.u.D.Senghaas (Hg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. 3. Aufl. Frankfurt 1971
- Krug, W.T.: Der Staat und die Schule. Oder Politik und Pädagogik in ihrem gegenseitigen Verhältnisse zur Begründung einer Staatspädagogik dargestellt. Leipzig, 1810
- Kvačala, J.: Thomas Campanella, und die Pädagogik. In: Die deutsche Schule. 9/1905/621 ff u. 677 ff
- Langermann, J.: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt. 10. verb.Aufl. Berlin-Zehlendorf 1913
- Langermann, J.: Ziele und Grundlinien des Erziehungsstaates. Stein-Fichte-Schule zu Darmstadt. Darmstadt 1915
- Lassahn, R.: Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge. Heidelberg 1970

- Leibholz, G.: Demokratie und Erziehung. Hannover 1967
- Lemberg, E.: Ideologie und Utopie unserer politischen Bildung. In: GSE. 3/1958/57 ff
- Lemberg, E.: Nationalismus II. Soziologie und politische Pädagogik. Reinbek b.Hamburg 1964
- Lemberg, E.: Nation und Nationalismus. In: apuz. 1967/B31-32
- Lenk, E.: Einleitung. Zu: Ch.Fourier: Theorie der vier Bewegungen und der allgemeinen Bestimmungen. Hg.v.Th.W.Adorno. Frankfurt 1966/7-42
- Lenk, K.(Hg.): Ideologie, Ideologiekritik und Wissenssoziologie. 2. Aufl. Neuwied 1964
- Liebel, M.u.F.Wellendorf: Schülerselbstbefreiung, Voraussetzung und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt 1969
- Lieber, H.-J.: Ideologie und Aufklärung. In:Feier der Rektoratsübergabe der Freien Universität Berlin am 25.Nov.1965. Berlin 1966
- Lingelbach, K.Chr.: Der Konflikt als Grundbegriff der politischen Bildung. In: Pädagogische Rundschau. 21/1967/48-55; 125-138
- Lingelbach, K.Chr.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim 1970
- Litt, Th.: Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung. Heidelberg o.J.
- Litt, Th.: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. 4. Aufl. Bonn 1956
- Litt, Th.: Freiheit und Lebensordnung. Zur Philosophie und Pädagogik der Demokratie. Heidelberg 1962
- Litt, Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. 5. Aufl. Heidelberg 1968
- Loch, W.: Die ideologische Gefährdung der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung. 17/1964/77-97
- Lorenz, G.(Hg.): Drei Nationalschul-Entwürfe aus klassischer Zeit. Langensalza 1917
- Ludwig, K.: Die Werke des Marxismus-Leninismus und die ideologische Erziehung. In: Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung. 19/1964/402-411
- März, F.(Hg.): Soziale und politische Erziehung. Bad Heilbrunn 1970
- Mannheim, K.: Ideologie und Utopie. 4. Aufl. Frankfurt 1965(1928/29)
- Marcuse, H.: Das Ende der Utopie. Hg.v.H.Kurnitzky u.H.Kuhn. Berlin 1967

- Marx, K.u.F.Engels: Die deutsche Ideologie. 1845-46.
In: Karl Marx-Friedrich Engels-Werke. Bd.3.
Berlin 1959
- Matz, U.: Kritik konservativer und revolutionärer Ideologie. In: Politische Wissenschaft heute.
Hg.v.L.Reinisch. München 1971/121-133
- Mickel, W.: Zwanzig Jahre politische Bildung in der Bundesrepublik. Konzeptionen und Thematik des politischen Unterrichts 1945-1965. In: apuz. 1965/B51-52
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 5. Aufl. München 1971
- Müller, M.: Bildung. Art.in: Staatslexikon. Recht-Wirtschaft-Gesellschaft. Hg.v.d.Görres-Gesellschaft. Freiburg 1957-/Bd.2/23-33
- Müller, M.: Freiheit. Art.in: Staatslexikon. Recht-Wirtschaft-Gesellschaft. Hg.v.d.Görres-Gesellschaft. Freiburg 1957-/Bd.3/528-548
- Neusüss, A.(Hg.): Begriff und Phänomen des Utopischen. Neuwied-Berlin 1968
- Neue, H.: Der politische und demokratische Bildungsauftrag der Schule. 2. Aufl. Kiel 1963
- Nigel, H.: Die Ideologien in der Gesellschaft. Eine Untersuchung über Entstehung, Wesen und Wirkung. München 1970
- Oelschlägel, D.: Emanzipation. Art.in: Wörterbuch der kritischen Erziehung 1972/72-75
- Oetinger, F. (Th.Wilhelm): Wendepunkt der politischen Erziehung. Stuttgart 1951 (ab 3.erw.Aufl.: Partnerschaft. Die Aufgabe politischer Erziehung. Stuttgart 1956)
- Offe, C.: Politische Herrschaft und Klassenstrukturen. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme. In: G.Kress u.D.Senghaas (Hg.) 1971/155-189
- Offermann, J.: Das Element des Politisch-Religiösen in seiner Grundbedeutung für das Pädagogische im Werke von Pestalozzi und Fichte. Ratingen 1965
- Ortega y Gasset, J.: Vom Menschen als utopisches Wesen. Stuttgart 1951
- Pädagogisches Arbeitskollektiv: Psychoanalyse. Art.in: Wörterbuch kritischer Erziehung 1972/234-238
- Parsons, T.: Das System moderner Gesellschaften. Übers.v.H.W.Franz. München 1972
- Pöggeler, F.: Die Verwirklichung politischer Lebensformen in der Erziehungsgemeinschaft. Eine kritische Interpretation moderner Schulversuche. Ratingen 1954

- Polak, F.L.: The image of the future. Bd.1-2. Leyden-New York 1961; auszugsweiser Übers.in: A.Neusüss 1968/361-386
- Prÿs, J.: Der Staatsroman des 16. und 17. Jahrhunderts und sein Erziehungsideal. Diss. Würzburg 1913
- Ramm, T.(Hg.): Der Frühsozialismus. Stuttgart 1956
- Reiner, P.: Fichte und die Freie Schulgemeinde. In: Die Freie Schulgemeinde. 4/1914/23/84-91
- Roeder, P.-M.: Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes Lorenz von Stein. Weinheim-Berlin 1968
- Röhrig, P.: Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe. Stuttgart 1964
- Röhrs, H.(Hg.): Theorie der Schule. Versuch einer Grundlegung. Frankfurt 1968
- Roloff, E.-A.: Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik. Göttingen 1972
- Roth, H.: Autoritär oder demokratisch erziehen? München-Basel 1965
- Ruhloff, J.: Demokratisierung der Schule. In: W.Fischer 1972/43-74
- Ruyé r, R.: L'utopie et les utopistes. Paris 1950; auszugsweise Übers.in: A. Neusüss 1968/361-386
- Saue r, G.-K.: Kindliche Utopien. Weinheim-Berlin 1954
- Sauer, K.: Der utopische Zug in der Pädagogik. Weinheim 1964
- Schaaf, E.: Ordnung und Konflikt als Grundproblem der politischen Bildung. In: apuz. 1970/B1/3-23
- Schäfer, G.: Demokratie und Totalitarismus. In: G.Kress u.D.Senghaas (Hg.) 1971/105-154
- Schausberger, N.: Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien-München 1970
- Schenkel, E.: Individualität und Gemeinschaft. Der demokratische Gedanke bei J.G.Fichte. Zürich-Leipzig-Stuttgart 1933
- Schepp, H.-H.: Einleitung. Zu: Condorcet: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Weinheim 1966
- Schmidt, R.u.E.Becker: Reaktionen auf politische Vorgänge. Drei Meinungsstudien in der Bundesrepublik. Frankfurt 1967

- Schmiederer, R.: Politische Bildung zwischen Gemeinschaftsideologie und Nationalismus. In: Das Argument. 11/1969/431-465
- Schmiederer, R.: Die Rebellion der Jugend und die Politische Bildung. In: GSE. 15/1970/24-35
- Schmiederer, R.: Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1971
- Schuffenhauer, H.: Die Pädagogik Johann Gottlieb Fichtes. Berlin 1963
- Sengfelder, K.: Utopische Erziehungsideale und praktische Schulreformversuche der neuesten Zeit. Diss. Erlangen 1929
- Servier, J.: Der Traum von der großen Harmonie. Übers. v.B.Lächler. München 1972
- Seyler, S.: Selbstkritik politischer Bildungsarbeit. In: GSE. 13/1968/387 ff
- Shell, K.L.: Pluralismus. Art.in: Handlexikon zur Politikwissenschaft. Hg.v.A.Görlitz. München 1970/306-310
- Siegel, E.: Das Wesen der Revolutionspädagogik. Langensalza 1930
- Sontheimer, K.: Politische Bildung zwischen Utopie und Verfassungswirklichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 9/1963/167-180
- Sontheimer, K.: Die Wiederkehr des Nationalismus in der Bundesrepublik. In: K.Sontheimer u.E.Stammeler, H.Heigert: Sehnsucht nach der Nation. München 1966
- Sontheimer, K.: Deutschland zwischen Demokratie und Antidemokratie. Studien zum politischen Bewußtsein der Deutschen. München 1971
- Sontheimer, K.: Grundzüge des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 2. Aufl. München 1972
- Spranger, E.: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. Eöw. Ausg. Bochum o.J. (1957)
- Stegherr, K.-G.: Begriff und Bedeutung der funktionalen Erziehung in der zeitgenössischen Pädagogik. Diss. München 1956
- Stegherr, K.-G.: Das Problem der funktionalen Erziehung. In: Vierteljahrschrift f.wiss.Pädagogik 35/1959/157-185
- Stieler, G.: Fichte als politischer Erzieher. Freiburg 1937
- Stimpel, H.-M.: Schüler, Lehrerstudenten und Politik. Ein internationaler Vergleich. Göttingen 1970
- Stippel, F.: Armut und Erziehung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 4/1948-49/5

- Stippel, F.: Theorie und Praxis in der Pädagogik.
In: Pädagogische Welt 4/1950/1/1-8
- Stippel, F.: Zerstörung der Person. Donauwörth 1957
- Stippel, F.: Grundlinien personaler Pädagogik. In:
Vierteljahrsschrift f.wissen.Pädagogik, 34/1958/
150-168
- Stippel, F.(Hg.): Ausgangspunkte pädagogischen Denkens,
Beiträge zur Gegenwartspädagogik. München 1961
- Tausch, R.u.A.Tausch.: Erziehungspsychologie. 5. Aufl.
Göttingen 1970
- Thieme, K.: Utopien. Art.in: Staatslexikon. Recht-Wirt-
schaft-Gesellschaft. Hg.v.d.Görres-Gesellschaft.
Freiburg 1957-/Bd.7/1188-1195
- Tillich, P.: Politische Bedeutung der Utopie im Leben
der Völker. Berlin 1951
- Tjaden, K.H.: Politische Bildung als Affirmation und
Kritik. Zur soziologischen Bestimmung ihres Be-
griffs. In: Das Argument 8/1966/361 ff
- Topitsch, E.: Sozialphilosophie zwischen Ideologie
und Wissenschaft. 2. Aufl. Neuwied-Berlin 1966
- Ueberhorst, H.(Hg.): Elite für die Diktatur. Die Na-
tionalpolitischen Erziehungsanstalten 1933-1945.
Ein Dokumentarbericht. Düsseldorf 1969
- Ulshöfer, R.u.K.Rebel (Hg.): Gymnasium und Sozial-
wissenschaften. Heidelberg 1968
- Voegelin, E.: Wissenschaft, Politik und Gnosis.
München 1959a
- Voegelin, E.: Die neue Wissenschaft von der Politik. Mün-
chen 1959b
- Voegelin, E.: Anamnesis. Zur Theorie der Geschichte und
Politik. München 1966
- Vogel, P.: Fichtes philosophisch-pädagogische Ansich-
ten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi. Langen-
salza 1907
- Vogt, H.: Parlamentarische und außerparlamentarische
Opposition. Opladen 1972
- Voigt, A.: Die sozialistischen Utopien. Leipzig 1906
- Wallraven, K.u.E.Dietrich: Politische Pädagogik - Aus
dem Vokabular der Anpassung. 2. Aufl. München 1971
- Weber, H.: Flucht ins Unpolitische. In: GSE. 3/1958/105-106
- Weber, K.: Staats- und Bildungsideale in den Utopien
des 16. und 17. Jahrhunderts. In: Historisches
Jahrbuch. 51/1931/3/307-338

- Weinstock, H.: Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters. 3. Aufl. Bonn 1961
- Weniger, E.: Politische Bildung und Staatsbürgerliche Erziehung. Würzburg 1954
- Wilhelm, Th.: Theorie der Schule. 2. Aufl. Stuttgart 1969
- Wilhelm, Th.(Hg.): Demokratie in der Schule. Göttingen 1970
- Wilke, G.u.H.: Die Forderung nach Demokratisierung von Staat und Gesellschaft. In: apuz. 1970/B7/33-62
- Willms, B.: Planungsideologie und revolutionäre Utopie. Die zweifache Flucht in die Zukunft. Stuttgart 1969
- Wörterbuch kritische Erziehung. Hg.v.E.Rauch u.W.Anzinger. Starnberg 1972
- Wolgin, W.P.: Campanellas kommunistische Utopie. Einl.in: Th.Campanella: Der Sonnenstaat. Berlin-O.1955
- Wyneken, G.: Fichte als Erzieher. In: Die Freie Schulgemeinde. 5/1914/1-2/8-16
- Zeldin, D.: The educational ideas of Charles Fourier. London 1969

L e b e n s l a u f

Am 21. April 1940 wurde ich in Nürnberg als Sohn des Maurermeisters und Baugeschäftsinhabers Johann Süß und seiner Ehefrau Elisabeth Charlotte, geb. Gramß, wiederverh. Bittner, Oberlehrerin an einer Volksschule, geboren. Mein Vater starb 1946 in Kriegsgefangenschaft. Seit dem 14. August 1969 bin ich mit Elisabeth Süß-Schwend, geb. Schwend, Lehramtsassessorin für Kunsterziehung, verheiratet. Unsere Tochter Astrid wurde am 4. Juni 1972 geboren.

Schulbildung:

1946 - 1950	Volksschule in Thalheim b. Hersbruck und München
1950 - 1959	Humanistisches Gymnasium München-Pasing und Neues Realgymnasium München
15. Juli 1959	Reifeprüfung am Neuen Realgymnasium München

Universitätsstudien:

WS 59/60 - WS 61/62	Volkswirtschaft (Statistik und Soziologie) an den Universitäten München und Kiel
SS 62 - SS 64	Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule München der Universität München
ab WS 64/65	P ä d a g o g i k , Philosophie und Politische Wissenschaft an der Universität München

Beruflicher Werdegang:

24. August 1964	1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen
1966 - 1969	außerplanmäßiger Lehrer an Volksschulen in Kissing und München
1. Dezember 1969	2. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen
1969 - 1972	Lehrer zur Anstellung an Volksschulen in München
20. April 1972	Berufung als Lehrer an einer Volksschule in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit
1. Mai 1973	Ernennung zum Ausbildungslehrer für die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität München

